

Bevegelser og begrensninger

Analyser av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag gjennom sosialarbeideres fortellinger

Karen Colban Hoel og Trude Christiane Rønnild

Masteroppgave i sosialt arbeid

Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag

Bevegelser og begrensninger

Analyser av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag
gjennom sosialarbeideres fortellinger

Karen Colban Hoel og Trude Christiane Rønnild

2009

Masteroppgave i sosialt arbeid

Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag

Forord

Først vil vi rette en stor takk til de åtte informantene som sa seg villige til å delta i denne studien. Det var et privilegium å få lytte til deres fortellinger om sosialt arbeids kunnskap. Til sammen ga dere oss et mangfoldig materiale å arbeide med.

Gjennom et utfordrende løp har vi hatt stor glede av våre medstudenter som har holdt til på masterrommene. Marte, Heidi og Mari, tusen takk for oppmuntring, ”dype” samtaler og mye latter. Vi vil også takke våre foreldre, Patrik, Rune og Dominic som har vært viktige støttespillere i denne prosessen, ikke minst som konstruktive gjennomlesere og oversettere av sammendragene til engelsk.

Mest av alt vil vi takke vår veileder, professor i sosialt arbeid, Irene Levin. Din dyktighet har gitt dette prosjektet en dimensjon vi ellers ikke hadde nådd. Videre er vi imponert over den tålmodigheten, det engasjementet og ikke minst den fleksibiliteten du har valgt å gi oss gjennom denne prosessen. Hjertelig takk!

Oslo, mai 2009

Karen Colban Hoel og Trude Christiane Rønnild

Innhold

Forord

Sammendrag	7
Abstract	9
Bevegelser og begrensninger – analyser av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag gjennom sosialarbeideres fortellinger	11
Innledning.....	11
Teori	12
Hvordan forstå kunnskap?	12
Tid som analytisk perspektiv	14
Diskurs som analytisk perspektiv	14
Metodologi	15
Det metodologiske utgangspunktet	15
Populasjon og utvalg	16
Rekruttering – utfordringer med å få tak i utvalget	17
Det faktiske utvalget.....	18
Kunnskapskart	18
Transkribering	19
Godkjenning av studien.....	19
Metoderefleksjoner.....	20
Å være to	21
Hovedfunn og analyse	22
Analyse som prosess	22
Hva fant vi?	23
Substansielle bidrag.....	23
Teoretiske implikasjoner	24

Metodologiske implikasjoner	25
Praktiske implikasjoner	25
Litteratur	26
Tause selvfølgeliggjøringsprosesser	29
– prosesser innen sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag	29
Innledning	29
Teori	31
Fortid konstruert gjennom nåtid	31
Teori og praksis – et mangfoldig bilde	32
Innhenting av ny forståelse	35
Hva fant vi?	36
Hva stod på kunnskapskartene?	36
Å se tilbake – gjennom eksempler fra praksis	39
En distanse mellom teori og praksis	41
Å frigjøre seg – intervallet blir forsøkt opphevet	43
Krav om å kunne vite noe for sikkert	45
Et trippelt formuleringsproblem innen sosialt arbeid?	47
Å verbalisere tause selvfølgeliggjøringsprosesser?	48
Abstract	50
Litteratur	50
Trofasthet eller utroskap	53
– diskurser om ”den dyktige praktiker” og ”teorififfen”	53
Innledning	53
Kunnskap og akademisering	55
Akademisering – et utviklingstrekk	55
Sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag	56
Teori og praksis i en akademiseringskontekst	57

Diskurs som perspektiv	58
Metode.....	60
Hva fant vi?	61
”Å starte der klienten er” – å etterstrebe en flat maktstruktur	61
Dyktighet gjennom praksiserfaring	63
Akademisering – en viktig faktor for utviklingen av faget sosialt arbeid	63
Og så tvil under akademiseringen?.....	64
Akademia som ”teorififf”	65
Blir praksisen noe bedre av akademisering?	66
Diskurs – en måte å forstå informantenes kunnskapsforståelser	66
Diskursene om ”den dyktige praktiker” og ”teorififfen”	66
Det forbudte blir til utroskap	68
”Sann” og ”falsk” kunnskap.....	69
Forholdet mellom galskap og fornuft	70
Et spenningsfelt mellom academia og praksisfeltet	70
Å bane vei videre	71
Abstract	73
Litteratur	73
Oversikt over vedlegg.....	77

Sammendrag

Hvilke former for kunnskap benytter sosialarbeidere seg av i sin utøvelse av faget? Og hva består denne kunnskapen i? Dette var noen av de spørsmålene som førte til en overordnet problemstilling for prosjektet; *hvordan forstår sosialarbeidere sitt kunnskapsgrunnlag i utøvelsen av sosialt arbeid?* Hensikten med studien har vært å synliggjøre den kunnskapen en sosialarbeider besitter, i tillegg til å forsøke å få tak i både de aktiviteter og kunnskapsprosesser som her gjør seg gjeldende. Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ kunnskapskartmetode. Denne inneholder en liste over kunnskaper som informantene besitter, et kunnskapskart og en utdypende samtale. Materialet består til sammen av åtte sosialarbeideres fortellinger om hva slags former for kunnskap de benytter seg av i sin utøvelse av sosialt arbeid. Intervjuene ble analysert i hovedsak ved hjelp av to teoretiske perspektiv; George Herbert Meads tidsforståelse og Michel Foucaults diskursbegrep.

Et av hovedfunnene i studien omhandler kunnskapsprosesser som påvirker informantenes forståelse av forholdet mellom teori og praksis. For informantene er teori noe som ble tilegnet ved utdanning og hører fortiden til, mens praksis utøves i nåtid og erverves gjennom stadig nye erfaringer. I skillet mellom teori og praksis oppstår det et intervall. Det kan se ut som at informantene forholder seg til dette intervallet ved å omgjøre teori til praksis, hvilket skjuler informantenes bruk av teoretisk kunnskap i sin utøvelse av faget. Dette har vi kalt for *tause selvfølgeliggjøringsprosesser*. Det andre hovedfunnet omhandler hvordan fagutøvere av sosialt arbeid stiller seg til en akademisering av faget. Gjennom informantenes fortellinger synliggjøres to diskurser med ulike premisser og konsekvenser som informantene forhandler med; omtalt som ”*den dyktige praktiker*” og ”*teorififfen*”. Informantenes forhandlinger med diskursene viser til hvordan de forholder seg til det de oppfatter som nærmest utroskap eller trofasthet mot sosialt arbeids kunnskaps- og verdigrunnlag. Disse kan se ut til å skape et spenningsfelt mellom akademia og praksisfeltet, noe som kan komme til å begrense sosialt arbeid i en videre fagutvikling.

Begge disse funnene kan sies å forholde seg til bevegelser og begrensninger innen informantenes forståelser av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag. Mye tyder på at det er behov for en utvidelse av det verbale repertoaret av teoretisk kunnskap i praksis. Det anbefales en

videre synliggjøring av kunnskapsprosesser som forekommer i sosialarbeideres utøvelse av faget. Videre anser vi det som viktig at nærheten mellom akademia og praksisfeltet blir ytterligere tematisert, slik at akademia ikke i så stor grad oppleves som en ”teorififf” fjernet fra den virkeligheten en som utøver står i. Ved en videre fagutvikling bør det arbeides for at forholdet mellom teori og praksis får et mindre lineært preg over seg. Det bør heller fokuseres på den interaksjonen som finner sted mellom disse, der kunnskapen fra praksis inkluderes i den teoretiske kunnskapen.

Abstract

What kind of knowledge is utilized by social workers in their occupational practice? And what does this knowledge consist of? These were some of the questions that led to the main problem for discussion in our master degree project entitled: *How do social workers comprehend their basis of knowledge in their occupational practice?* The purpose of the study has been to shed light on the knowledge possessed by a social worker, and also to attempt to grasp what activities and processes of knowledge that make themselves evident in this. The study is based on a qualitative knowledge-mapping method. The method is comprised of a self reported list of applied knowledge; which is subsequently transformed into a knowledge map - and an elaborating dialogue with the researcher. The material consists of the narratives from eight social workers on what form of knowledge they apply in their occupational practice. The interviews were mainly analyzed with the help of two theoretical perspectives; George Herbert Mead's understanding of time and Michel Foucault's concept of discourse.

One of the main findings of the study concerns processes of knowledge that influence the understanding of the relationship between theory and practice. To the informants theory is something which is acquired by education and belongs to the past; while practice is performed in the present and acquired through constant new experiences. In the division between theory and practice an interval arises. It might look like the informants relate to this interval by transforming theory into practical knowledge, a mechanism that conceals the use of theoretical knowledge by the informants in their occupational practice. We have coined this "*silent processes of matter of course making*". The second main finding concerns what type of attitude practicing social workers have towards an academization of their discipline. Through the narratives of the informants two discourses with different premises and consequences are made visible. These are referred to as "*the proficient practitioner*" and "*the academic snobbery*". The informants' negotiations with the discourses show how they relate to what is almost considered faithfulness or disloyalty to the foundation of social works values and knowledge. These discourses are seemingly creating a tension field between the academia and the field of practice, something which might be a restriction to further development of social work.

Both of these findings can be said to relate to movements and limitations within what is regarded as the basis of knowledge of social work by the informants. A great deal points to the need for an expansion of the verbal repertory of applied theoretical knowledge. It is recommended that the processes of knowledge occurring in the occupational practice of social work is made more visible. We view it as important to thematize the closeness between academia and the field of practice, so that academia isn't perceived in the same extent as a "the academic snobbery" - far from the everyday reality of the practitioner. In a further disciplinary development it should be endeavored to diminish the imprint of linearity in the relationship between theory and practice. Rather, it should be focused on the interaction taking place between the two of them, where the knowledge of practice is included in the sphere of theoretical knowledge.

Bevegelser og begrensninger – analyser av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag gjennom sosialarbeideres fortellinger

Innledning

Hva kan egentlig en sosialarbeider? Som nyutdannede sosialarbeidere var vi på en sosial tilstelning og opplevde å få dette spørsmålet. Vedkommende spurte ikke av annen grunn enn at hun var nysgjerrig på fagretningen. Interessant er det at ingen av oss klarte å svare, verken i situasjonen eller da vi diskuterte det senere. Kroppslig sett ”kjente” vi kunnskapen vi hadde brukt tre år på å erverve oss svært godt, men på et direkte spørsmål var det vanskelig å formulere eksplisitt den kunnskapen vi besitter som sosialarbeider. Dette gjorde oss undrende på hvilken kunnskap sosialarbeidere innehar, og hva denne kunnskapen består i? Det var denne historien som ledet oss inn på temaet for dette prosjektet, nemlig sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag.

Hendelsen provoserte frem både en interesse og et engasjement i oss som førte til at vi lurte på hvordan dette var for andre sosialarbeidere. Opplever de det på samme vis, eller var det bare vi som ikke klarte å uttrykke oss? Med denne nysgjerrigheten fulgte mange ulike spørsmål. Blant annet lurte vi på hva de som arbeider i praksisfeltet tenker rundt deres kunnskapsgrunnlag, og om det er noe de er opptatt av og har et bevisst forhold til? Hvilke former for kunnskap benytter sosialarbeidere seg av i sin utøvelse av faget? Og er denne tematikken bare noe vi er opptatt av, eller er det flere med oss? Undringen ble etter hvert spisset til en overordnet problemstilling for prosjektet; *hvordan forstår sosialarbeidere sitt kunnskapsgrunnlag i utøvelsen av sosialt arbeid?* Dette har videre ført til to underordnede problemstillinger som blir besvart i separate artikler som er et sluttprodukt av denne studien. I artikkelen ”*Tause selvfølgeliggjøringsprosesser – prosesser innen sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag*” fokuseres det på hvordan utøvende sosialarbeidere forstår sin kunnskap tilegnet ved utdanning gjennom eksempler fra praksisfeltet. Videre utforskes det hva det er som gjør seg gjeldende i disse kunnskapsprosessene. Problemstillingen er således; *hvordan gjør kunnskapsprosesser seg gjeldende i sosialarbeideres tilbakeblikk på teori i praksis, og hvordan påvirker disse prosessene forholdet mellom teori og praksis?* I den andre artikkelen ”*Trofasthet eller utroskap – diskurser om ”den dyktige praktikeren” og ”teorififfen”*” lyder

problemstillingen; *Hvordan forstår sosialarbeidere sin kunnskap når den settes i sammenheng med en akademisering av faget, og hvilke faktorer gjør seg gjeldene i deres forståelse?* Artikkelen vil ta utgangspunkt i denne, og diskutere fagutvikling i sosialt arbeid ut fra sosialarbeideres kunnskapsforståelse. Særlig vil forholdet mellom teoriutvikling og praksis innen fagfeltet stå i fokus.

Formålet med studien kan anses som tredelt. For det første ønsker vi å synliggjøre den kunnskapen sosialarbeidere besitter, siden vi beveger oss i et felt der aktiviteter er av en art som det er vanskelig å artikulere (Levin 2004). Videre blir det, som det andre formålet, desto viktigere å forsøke å få tak i disse aktivitetene og de kunnskapsprosesser som her gjør seg gjeldende. Det tredje formålet ved studien er å bidra til utviklingen av kunnskapsproduksjonen i fagfeltet ved at både kunnskapen og forståelsen innen faget utvides. Dette kan på lengre sikt komme til å påvirke selvfølelsen til den enkelte sosialarbeider, og statusen til faget generelt. Dermed ikke sagt at vi har en oppfatning av at en enkelt studie kan løse alle disse utfordringene. Men vi ønsker å knytte oss opp til en videre fagtradisjon som diskuterer disse spørsmålene og således være et bidrag i denne sammenheng.

Teori

Hvordan forstå kunnskap?

Kunnskap er i seg selv et vitenskapsteoretisk fenomen, i den forstand at den tar for seg muligheter og grenser for vår erkjennelse. Kunnskap kan slik også forstås på ulike måter. Vi har derfor ønsket å gå inn i prosjektet med et åpent og bredt kunnskapsbegrep, både i forhold til egen forforståelse, metodevalg og gjennom de teoretiske innfallsvinklene. I og med at det var sosialarbeideres subjektive kunnskapsforståelse vi var interessert i, hadde vi en antakelse om å komme borti mange ulike former for kunnskap, for eksempel kunnskap som erfaring, kunnskap som skjønn, og kunnskap som teori for å nevne noen. Et fenomenologisk utgangspunkt ble på denne måten gagnlig for studien. Fenomenologi kan forstås som detaljerte beskrivelser av personers opplevelser og situasjoner (Svenaeus 2003). Her er en opptatt av at en ikke ser og hører tingene i ens omgivelser slik de *er* i seg selv (Alvesson og Sköldberg 2008). Vi fortolker til stadighet fenomener, og det er vår fortolkning vi forholder

oss til. Vår oppfatning av et fenomen er det sentrale, ikke selve fenomenet. Slik står det individuelle perspektivet i fokus (Svenaesus 2003). I denne sammenheng kan man trekke frem Cooley ([1902] 1922) som sier at vi forstår oss selv gjennom vår tolkning av den andre. Innen denne retningen kan man derfor si at fenomenet ikke er noe i seg selv, men blir til ut fra vår oppfatning av det eller den. Hvordan en forstår fenomenet kunnskap vil dermed være preget av den enkeltes persepsjon av situasjonen.

Dette perspektivet har gitt oss en oppfatning av at kunnskap alltid blir forstått gjennom individets fortolkning, og at denne forståelse hele tiden vil rekonstrueres ettersom ny innsikt oppnås. Videre vil kunnskap gis forskjellig mening ut fra hvilke synsfelt vi ser det fra. For vår studie innebærer dette at vi ikke kan forholde oss til kunnskap som noe statisk eller objektivt. Det vil ikke være mulig å snakke om ett bestemt grunnlag for kunnskap, men heller om prosesser innenfor et bevegelig spekter av kunnskaper. Disse erverves ettersom vi oppnår nye erfaringer, og vil aldri oppfattes likt igjen. Slik vil heller ikke to mennesker oppfatte kunnskap likt siden deres erfaringsgrunnlag er forskjellig, men avhengig av hvilke ståsted en befinner seg. På samme måte som en aldri kan forstå et annet menneske fullt ut, men alltid gjennom våre fortolkninger, fortolker vi også fenomener. Videre vil ikke kunnskap i seg selv være det interessante for studien, men heller hvordan kunnskap blir forstått.

Kunnskap kan også forstås gjennom andre vitenskapsteoretiske retninger. I vårt tilfelle så vi at sosialkonstruktivismen kunne supplere fenomenologien på en hensiktsmessig måte. Hvordan kan så kunnskap forstås gjennom dette perspektivet? Gjennom fenomenologien har vi sett at verden fremtrer for oss slik vi opplever den (Aadland 1997). På en måte bygger sosialkonstruktivismen også på denne oppfatningen, men de er i tillegg opptatt av at vi som individer er både underordnet og påvirket av ulike forhold som bidrar til måten vi konstruerer verden og dets fenomener på. Sosialkonstruktivismen er således en retning som anser virkeligheten som konstruert (Alvesson og Skoldberg 2008). Dette inkluderer også kunnskap. En epistemologisk vinkling blir derfor at kunnskap kan anses som sosialt konstruert. Det finnes således heller ingen objektiv og sann form for kunnskap innen denne retningen. Kunnskap skapes gjennom prosesser som både er ideologiske, interesse- og maktbetonte (op cit). Innen sosialkonstruktivismen har vi hovedsakelig begrenset oss til bruk av det kritiske

elementet innen perspektivet, ved at vi forsøker å sette spørsmålstegn ved den kunnskapsforståelsen som våre informanter konstruerer gjennom sine beskrivelser (op cit). Deler av vår forskning blir således å utforske hvordan de sosiale konstruksjonene skjer, i vårt tilfelle hvordan kunnskapsforståelse konstrueres. Kunnskap forstått både som konstruert og fortolket har åpnet opp for to teoretiske analyseperspektiver som for oss ble hensiktsmessige å anvende i vår tolkning av empirien.

Tid som analytisk perspektiv

George Herbert Meads analyse av tid har blitt et viktig teoretisk analyseperspektiv for vår forståelse av kunnskap. Mead (1964) representerer en forståelse av virkeligheten som begrenset til nåtid. Vi handler og *er* alltid i nåtid – og når nåtiden har passert, er den ikke lengre. Hvordan vi forstår kunnskap vil alltid være preget av nåtiden ettersom det må fortolkes i nåtiden for å danne mening for oss. En historisk tradisjonell forståelse av kunnskapsoppnåelse tilsier at det eksisterer en objektiv sannhet om et fenomen som en nærmer seg desto flere oppdagelser en gjør om fenomenet. Slik forventes det at ny kunnskap legger seg utenfor allerede ervervet kunnskap, noe som kan forstås som et lineært forhold til kunnskap (Levin 2008). Men ut fra Meads (1964) forståelse av tid vil kunnskap forstås på forskjellige måter ettersom tiden går og nye erfaringer farger tidligere kunnskap. På den måten vil det heller være snakk om dynamiske interaksjoner mellom allerede ervervet kunnskap og ny kunnskap. Når en for eksempel ser tilbake på utdanning vil en ikke lengre huske hvordan en som student forholdt seg til utdanningen, uten i relasjon til hvordan en har utviklet seg som yrkesutøver. Og om en så kunne huske utdanningen som om en var student igjen, ville dette ikke gi noe mening, ettersom en da ikke befant seg i nåtiden, der forståelsen må finne sted (op cit).

Diskurs som analytisk perspektiv

Som en hjelp til å kunne utforske hvordan kunnskapsforståelse konstrueres ble Michel Foucaults ([1970] 1999) diskursbegrep et annet hensiktsmessig teoretisk analyseperspektiv. Å benytte oss av hans diskursbegrep gir konsekvenser for hvordan kunnskapsbegrepet blir forstått. Foucault ser på vitenskapen i sammenheng med sosiale prosesser (Jørgensen og

Phillips 1999). Kunnskap skapes gjennom våre språklige konstruksjoner og kategorier, og vil alltid være både historisk og kulturelt betinget (op cit). Kunnskap blir således noe som er konstruert, siden kunnskapsproduksjonen alltid vil være avhengig av betingelsene den styres av. Disse betingelsene iscenesettes i følge Foucault innenfor diskursive praksiser som gjør etableringen av kunnskap mulig (Schaanning 1993). I dette feltet er Foucault opptatt av å kritisk analysere frem og avsløre de mekanismer som konstituerer både makt og kunnskapsproduksjon. Sosialt arbeid som fagfelt vil derfor operere innenfor ulike diskurser, kunnskapsregimer og utelukkelsesprosedyrer. Slik kan sosialarbeidere ses på som kunnskapsbrukere som forhandler med de ulike diskursene i sitt felt og praksis. På denne måten kan diskursbegrepet være et bidrag i forhold til å se på mulighetene og grensene i sosialarbeideres kunnskapsforståelse.

Metodologi

Det metodologiske utgangspunktet

Som nevnt var vi ikke ute etter å finne ett kunnskapsgrunnlag for sosialt arbeid, noe som også ville vært betenkelig med tanke på vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Vi ønsket å få tak i sosialarbeideres subjektive opplevelser og forståelser av hvilke former for kunnskap de benytter seg av i sin utøvelse. Vi beveger oss imidlertid innenfor et felt der aktivitetene til utøverne kan anses som vanskelig å artikulere og definere (Levin 2004). Dette fordret derfor en metodeform som tok mest mulig hensyn til dette, og som får tak i relevant kunnskap om det temaet vi var opptatt av. Vi valgte derfor å benytte oss av kvalitativ metode gjennom dybdeintervjuer, siden dette egner seg særlig godt til å kunne få en forståelse av hvordan individer fortolker ulike fenomen (Widerberg 2001). I følge det kunnskapssyn som kvalitativ forskning representerer konstrueres den sosiale verden hele tiden (ibid). Kvalitativ forskning er på den måten innholdssøkende, og ute etter å forstå informantens situasjon og mening (ibid). Her blir ikke den sosiale verden sett på som statisk, men som konstruert og kontinuerlig i endring. Den kvalitative intervjuformens styrke er således at den legger til rette for innblikk i en mangfoldig menneskelig verden (Kvale 2007). En kvalitativ innfallsvinkel var derfor hensiktsmessig i forhold til vår problemstilling.

Ved å ta utgangspunkt i at informantene opplever verden og dens fenomener slik det fremstår for dem selv, vil erfaringsaspektet få en sentral betydning. For å bevare dette perspektivet ønsket vi en metode som hadde et nedenfra-perspektiv der informantene anses som kunnskapsbærere av den kunnskapen vi som forskere var ute etter (Levin 1994; Kvale 2007). Denne innfallsvinkelen ble derfor et godt redskap til å både synliggjøre og gyldiggjøre sosialarbeideres erfaringer når det gjelder fenomenet kunnskap.

Likevel var vi usikre på om kvalitative dybdeintervjuer var nok for å fange opp fenomenet *kunnskap*. Kunnskap er i seg selv et abstrakt og vanskelig definerbart fenomen. Vi anså det derfor som vanskelig å operasjonalisere dette i forhold til kun å benytte et intervju. Det måtte legges til rette for at det var informantenes stemme om kunnskap som ble hørt, ikke forhåndsdefinerte kategorier eller våre antagelser om hva de oppfatter som kunnskap. Videre var det ønskelig med en metode som også hentet frem informantenes forståelse av kunnskap gjennom flere former og innfallsvinkler. Vi søkte en metode som tok hensyn til disse utfordringene, slik at den la situasjonen til rette for å få tak i det vi ønsket (Levin 1994). Denne er en tredelt metode som det senere vil bli redegjort for. Først vil vi redegjøre for utvalget til studien.

Populasjon og utvalg

Populasjonen i denne undersøkelsen er alle sosialarbeidere i Norge. For et mest mulig mettet materiale søkte vi et utvalg med variasjonsrikdom. Dette gir mulighet til å få frem bredde, mangfold og nyanser ved et fenomen (Malterud 1996). Siden sosialt arbeid utøves på en rekke ulike arbeidsfelt ønsket vi representasjon fra to forskjellige felt, og har derfor søkt sosialarbeidere både fra sosialtjenesten og somatiske sykehus. Dette utgjorde det første utvalgskriteriet. Sosialtjenesten valgte vi ettersom denne representerer en hovedarena for sosialt arbeid, da et flertall av sosialarbeidere arbeider der. Samtidig ønsket vi utøvere fra et felt der sosialarbeidere utgjør en minoritet av de ansatte, og slik falt valget på somatiske sykehus. Av tidsmessige og økonomiske hensyn har vi måttet begrense oss geografisk. Det andre utvalgskriteriet ble derfor institusjoner innenfor området Oslo og Akershus. Dette har også vist seg å være hensiktsmessig praktisk sett i forhold til at dette har muliggjort for kontakt med store institusjoner der det er ansatt flere sosialarbeidere.

Videre definerte vi et tredje kriterium som omhandlet arbeidserfaring, det vil si at vi ønsket informanter som representerte en arbeidserfaring som varierte fra nyutdannet til cirka 30 års praksis. Vi hadde en antakelse om at arbeidserfaring kunne ha påvirkning på hvordan en forholder seg til fagets kunnskapsgrunnlag, og ønsket av denne grunn variasjon. Vi hadde også en antakelse om at mengde og type utdanning kan være med på å påvirke dette forholdet, og slik oppstod det fjerde kriteriet om variasjon med informanter med utdanning utover den treårige grunnutdanningen. Utdanning etter grunnutdanning kan innebære både master, videreutdanning, klinisk utdanning m.m. Vi ønsket også å ha begge kjønn representert, noe som utgjorde det femte utvalgskriteriet. Siden kvinner og menn opplever tilværelsen fra ulike ståsted (Råstad 1999), kunne dette dermed bidra til å sikre best mulig spredning og variasjon i informantenes perspektiver.

Rekruttering – utfordringer med å få tak i utvalget

Når det gjelder rekruttering av utvalget søkte vi etter åtte aktuelle institusjoner som kunne tilfredsstille de definerte utvalgskriteriene. Vi henvendte oss til nøkkelpersoner ved disse institusjonene, det vil si lederne. I brevform sendte vi ut forespørsel til disse der vi informerte om mastergradsprosjektet. Med utgangspunkt i brevet tok vi på et senere tidspunkt kontakt med nøkkelpersonene, både for å få tilbakemelding på om de var interessert, og om de hadde noen aktuelle kandidater vi kunne kontakte direkte. Av disse fikk vi 24 navn på aktuelle kandidater. For å ivareta anonymiteten til det endelige utvalget, valgte vi bevisst å formidle til nøkkelpersonene at vi ikke kom til å kontakte alle informantkandidatene. Av de 24 kandidatene vi fikk oppgitt, valgte vi åtte ut fra våre utvalgskriterier.

Vi kontaktet deretter informantkandidatene direkte for å avtale tidspunkt og sted til intervjuet. Det var en av kandidatene som likevel ikke kunne, noe hun begrunnet med stor arbeidsmengde. Dette kan tolkes forskjellig. Det kan selvfølgelig være slik hun sa, men kan også forstås som et uttrykk for en usikkerhet rundt tema og intervjusituasjon. Det ble videre nødvendig å benytte seg av det man kan kalle snøballmetoden (Levin 1994). Dette skjedde ved at kandidaten som ikke lenger hadde anledning satt oss i kontakt med en kollega som

gjærne kunne tenke seg å være med. I forhold til utvalgskriteriene, var dette en tilfredsstillende metode. Alle intervjuene ble gjennomført høsten 2008.

Det faktiske utvalget

Etter kontakt med nøkkelpersonene ved de aktuelle institusjonene valgte vi informanter ut fra våre utvalgskriterier. Det endelige utvalget bestod av fire sosialarbeider fra sosialkontor og fire sosialarbeidere fra sykehus, der fem var kvinner og tre var menn. Arbeidserfaringen deres varierte fra tre måneder til 25 år. Også fullført videreutdanning varierte, fra ingen til et års videreutdanning i ulike retninger innen sosialt arbeid.

Kunnskapskart

Metoden er tredelt, og er tidligere benyttet både i Norge og internasjonalt når det gjelder å utforske relasjoner (blant annet av Levin 1994; Hommersand 1999; Moxnes m.fl 2001; Juozeli nien  2008), og i begrenset grad på fenomener som omsorgsovertakelse (Berven 2004). At metoden er tredelt vil si at informantene først ble bedt om å skrive en liste med elementer de tenkte på ut fra spørsmålet: Hvilke kunnskaper benytter du deg av når du utøver sosialt arbeid? Videre ble informantene presentert for et hvitt A3-ark, og et stort antall firkantete brikker. De ble så instruert i å fyller brikkene ut fra listen de har skrevet, for deretter å fritt plassere brikkene på arket. Den frie plasseringen åpnet opp for utforskning av hvordan informantene forstod sine kunnskaper i forhold til hverandre. Gjennom å plassere enkeltdeler av fenomenet på brikker som deretter ble plassert på arket, utgjorde dette til sammen hva informantene la i kunnskap. Arket utgjorde på den måten et *kunnskapskart* med informantenes egendefinerte elementer. Kartet førte til en visualisering av de ulike sidene ved informantenes kunnskap. På den måten bidro brikkene til at det skjedde en interaksjon mellom kartet og informantene. Det fungerte videre som et felles referansepunkt for forsker og informant, ved at begge får samme informasjon samtidig. Likevel vil alltid informantene inneha mer kjennskap til hva han eller hun legger i de ulike elementene på brikkene. Det er forskernes oppave å utforske dette. Slik danner kunnskapskartet et utgangspunkt for videre samtale, og anses som et hjelpemiddel for forsker i intervjusituasjonen. Intervjuet tar deretter utgangspunkt i dette kartet og en supplerende intervjuguide, og elementene blir videre

utforsket gjennom eksempler. Metodeformen utgjør på den måten en konkret utforskning av et ellers abstrakt fenomen. På den måten blir fenomenet mer håndterbart.

Transkribering

Vi transkriberte alle de muntlige intervjuene til skriftlig tekst selv. En transkriberingsprosess bør ses som en kunstig konstruksjon av muntlig tale til skriftlig form (Kvale 2007). I og med at vi var to som transkriberte, forsøkte vi å fastsette noen instruksjoner vi begge forholdt oss til under transkriberingen, samtidig som vi definerte hva vi anså som nyttig transkribering ut fra vår forskning. Vi fastslo at vi i første omgang skulle transkribere så nøyaktig og ordrett som mulig. Dette gjorde vi for å få et mest mulig åpent og gjennomsiktig materiale for den senere analysen. Etter hvert omformulerte vi det muntlige språket til en mer skriftlig form, siden vi så at det var mer hensiktsmessig å få frem mer generelle uttrykk av informantenes synspunkter. Siden muntlig språk i tekstform ofte kan oppleves som usammenhengende og forvirrende, kan det også lett virke stigmatiserende ovenfor informantene (op cit). Vi har på denne måten forsøkt å beskytte informantene for dette, men samtidig prøvd å være lojale ved å bevare poengene i sitatene vi har benyttet. Ved bruk av sitater har vi derfor fjernet forstyrrende småord og lyder. Når vi har fjernet innhold for å korte ned på sitatene har vi illustrert dette med tre punkt og klamme; (...). Ved presentasjon av empirien har vi også gjort enkelte grep for å skjule informantenes identitet. Andre etiske hensyn i forhold til anonymisering er også tatt gjennom transkriberingsprosessen, blant annet ved at vi ga informantene fiktive navn fra starten av. I tillegg har vi vært bevisste på å oppbevare lydbåndene og transkripsjonene innelåst (Kvale 2007).

Godkjenning av studien

Etter å ha rådført hos med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), har vi ikke måttet søke om noen form for godkjenning for studien. Dette begrunnes i at vi ikke har oppbevart digitalt lydbånd eller identifiserbare persondata. Videre har vi ikke vært ute etter hvordan enkeltindivider forholder seg til sensitive eller private fenomener, men hvordan sosialarbeidere som en større gruppe forholder seg til sin faglige kunnskap. Det at temaet for studien ikke var av sensitiv eller privat karakter gjorde det derfor unødvendig å søke.

Metoderefleksjoner

Både underveis og i etterkant har vi gjort oss flere refleksjoner rundt bruken av kunnskapskart som metode. Som nevnt gikk det relativt problemfritt å få tak i informantkandidatene til studien. Det som imidlertid fremstod som interessant for oss var den nervøsiteten og usikkerheten som viste seg hos informantene da vi snakket med dem på telefonen for å avtale tid og sted for intervjuet. Denne nervøsiteten kunne se ut til var nært knyttet til at temaet for studien var kunnskap. Vi mottok blant annet reaksjoner som; ”*jeg vet ikke om jeg kan bidra med noe her*” eller ”*det er kanskje andre du vil snakke med*”. Vi ble derfor ytterligere bevisste på at selve intervjusituasjonen ikke skulle minne om en eksamen der vi testet ut kunnskapen til informantene. I denne sammenheng erfarte vi at metoden bidro til å redusere nervøsiteten i intervjusituasjonen. Noen av informantene antydte også at de opplevde det som lettere å forholde seg til sin kunnskap gjennom denne formen. Ved å få klare instruksjoner som utgjorde noen praktiske og konkrete oppgaver å forholde seg til, ble kartet derfor et hjelpemiddel både for informantene og oss som forskere når det gjaldt å utforske fenomenet kunnskap.

Metoden fungerte således bra i flere tilfeller, mens det i andre krevde mer av oss som forskere. Særlig var dette tilfelle i forbindelse med å få informantene til å følge instruksjonene. Alle var ikke like villige til å delta fullt ut i metoden. Blant annet var det en som motsatte seg ved å ikke ville skrive ned listen eller brikkene selv, han ønsket at intervjueren skulle gjøre det for ham. En av grunnene til dette har vi tenkt kan ha noe med å gjøre at vi som unge og nyutdannede kvinner ber en erfaren, mannlig yrkesutøver om å utføre noe vi bestemmer. På mange måter viser dette til en maktsituasjon som kan provosere frem både vegring og usikkerhet hos informantene. En annen grunn kan ha noe med at metoden fremstod for noen til å begynne med som en slags test, noe en av informantene også uttrykte eksplisitt. Uansett grunn virket reaksjonene samlet sett som en måte å få kontroll over situasjonen. Gjennom disse refleksjonene har vi kommet til at metoden i seg selv gir oss som forskere en makt til å strukturere den informasjonen som skulle komme. Slik kan også situasjonen oppleves som svært avslørende i informantens forestillingsverden, noe en bør være seg bevisst.

Det som også utpekte seg var ved den siste delen av metoden, det vil si intervjuet. Å utdype de ulike elementene fra kunnskapskartet med konkrete eksempler fra praksis fremstod som en utfordring for flere av informantene. Noen ønsket klarere definisjoner og utdypning av instruksene før de forstod og var villige til å følge dem. Blant annet var det en av informantene som uttrykte at vi burde ha informert om dette på forhånd, slik at hun fikk forbredt seg. Dette kan hun helt klart ha rett i. Likevel var det vanskelig for oss å forestille oss at noen som arbeider i praksisfeltet ikke har lett tilgjengelige eksempler fra sin arbeidshverdag. Like fullt kan det være at de ikke er vant til å eksemplifisere fra sin praksis. Vi brukte derfor en del tid på å oppfordre til konkrete eksempler i begynnelsen av intervjuene. For noen så det imidlertid ut til at de forstod ”poenget” etter hvert og fortalte eksempler uten videre oppfordring, mens andre tok avstand til dette gjennom hele intervjuet.

Det er også på sin plass å reflektere over at samtalen i stor grad viste seg å gå utenom det informantene konkretiserte på kartet. På en måte kan dette forstås som at metoden nødvendigvis ikke fungerer optimalt etter sin hensikt. Det kan imidlertid også ses på som et uttrykk for at visse elementer ved kunnskapen deres kan skrives ned og verbaliseres, og dermed visualiseres, mens annet kun kan sies. Det som sies får dermed et mindre formelt preg enn det som skrives på kartet. Et videre aspekt kan være at informantene skriver ned fagtermer både på listen og brikkene som er lært ved utdanning, men som gjennom nærmere utdypning i samtalen blir gitt en annen betydning. Gjennom å interagere med brikkene på kartet får informantene visualisert hvilke elementer som eventuelt mangler på deres kunnskapskart. Videre er det viktig å påpekte at det alltid vil være dimensjoner ved kunnskap som er vanskelig å artikulere, og dermed forblir taus (Polanyi [1966] 2000). Kunnskapskartet kan således vanskelig fange opp alle dimensjoner av kunnskap. Et siste alternativ forståelse er at kartet i seg selv setter i gang tankeprosesser hos informantene som strekker seg lenger enn til kartets grenser. Listen med de ulike kunnskapselementene blir kun en introduksjon, mens nye tanker oppstår gjennom visualisering på kartet og samtalen.

Å være to

Det å være to gjennom denne prosessen har vært en spesiell utfordring å stå ovenfor. Ettersom ingen tidligere har skrevet artikler sammen ved dette studiet, har vi stått i en situasjon der det

ikke foreligger noen modell vi har kunnet benytte oss av som en form for veiledning. På den andre side har vi fundert over om dette muligens også har vært hensiktsmessig, i og med at det har fordret både vår kreativitet og selvstendighet på en utviklende måte. Videre har det vært utfordrende å oppnå to enkeltstående og forskjellige artikler på grunn av samme problemstilling, metode og materiale. Like fullt har det vært en positiv opplevelse å arbeide sammen om å ferdigstille dette prosjektet. Særlig hensiktsmessig har det vært å hele tiden ha en å diskutere og interagere med. På den måten har vi vært hverandres kritiker, noe vi mener også studiens resultat avhenger av.

Hovedfunn og analyse

Analyse som prosess

Analyseringen av materiale har vært en tidkrevende prosess. Transkriberingen kan anses som en viktig del av analyseprosessen (Kvale 2007). Ved å lytte til informantene gjentatte ganger, og gjengi deres poenger, satte dette i gang tankeprosesser med assosiasjoner og ideer som vi senere benyttet oss av i analysen. Vi ønsket en empirinær tilnærming og søkte et nedenfra-perspektiv (Widerberg 2001). Gjennom lesninger av materiale både på kryss og tvers (Kvale 2007), lot vi analysekategoriene komme ut fra materialet. Dette i motsetning til ferdiglagde analysekategorier. Analysekategoriene ble ført inn i en matrise som gav oss oversikt over gjentakende kategorier hos informantene. Kategoriene kunne slik også lettere settes i forhold til hverandre. Eksempler på analysekategorier fra vårt materiale er; ”teori”, ”praksis”, ”å starte der klienten er”, ”akademisering”. Vi stilte deretter analytiske spørsmål til materialet. Etter hvert utspant forholdet mellom teori og praksis seg som et tydelig fenomen. Dette særlig i forhold til kunnskapsprosesser mellom teori og praksis, og hvordan forståelsen av teori og praksis utspiller seg ved snakk om en akademisering av sosialt arbeid. Hvordan gripe dette? Vi trengte en vinkling, et utgangspunkt for forståelse. For å utvide vår forståelse benyttet vi oss av to analyseperspektiver gjennom *diskurs* og *tid*. Foucaults ([1970] 1999) begrep om diskurs kan gi forståelse for ulike utelukkelsesprosedyrer informantene forhandler med i sin forståelse av fagutvikling. Meads (1964) forståelse av tid gir oss blikk for hvordan informantene forstår sin tidligere ervervede kunnskap ut fra hvor de er i dag.

Hva fant vi?

Ut fra de temaene som utviklet seg gjennom analysearbeidet har vi begrenset oss til to hovedtemaer, som kommer frem i hver sin artikkel. Fokuset i den første artikkelen, *”Tause selvfølgeliggjøringsprosesser – prosesser innen sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag”*, er å synliggjøre kunnskapsprosesser som gjør seg gjeldende i informantenes forståelse av forholdet mellom teori og praksis. Fokuset i den andre artikkelen, *”Trofasthet eller utroskap - diskurser om den ”dyktige praktiker” og ”teorififfen”*, legger vekt på hva som skjer i forholdet mellom teoriutvikling og praksis innen fagfeltet, og hvilken verdi kunnskapen blir gitt. Begge temaene kan sies å forholde seg til bevegelser og begrensninger innen informantenes forståelse av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag. Vi vil videre redegjøre for substansielle bidrag, og de teoretiske, metodologiske og praktiske implikasjoner som denne studien i sin helhet har gitt.

Substansielle bidrag

I studien har ulike substansiell bidrag kommet frem. Et er i forhold til relasjonen mellom teori og praksis. Vi har sett at teori blir forstått som kunnskap tilegnet ved utdanning, og praksis ervervet gjennom erfaring i møte med pasienter og klienter. Mens teori representerer et felles grunnlag for informantene, vil måten de utfører arbeidet sitt på variere ut fra ferdigheter og egne verdier. Teori skiller seg fra virkeligheten, samtidig som det er i praksis virkeligheten møtes. Informantene forstår således teoretisk kunnskaps betydning som verifisert av praksis. Hvis ikke teori er anvendelig i praksis, får den heller ikke betydning for informantene. Men teori er godt å ha, og danner et slags felles grunnlag for sosialt arbeid. Praksis blir det informantene har nærmest, ettersom det er der de møter sine pasienter og klienter. Teoretisk kunnskap blir anvendt, men på en implisitt og uuttalt måte.

Et annet substansielt bidrag omhandler fagtermen i sosialt arbeid om *”å starte der klienten er”*. Av informantene blir dette ansett som et grunnelement i deres kunnskap. Termen har vist seg å stå for flere forhold. For det første handler det om kvaliteten på den hjelpen man gir klientene eller pasientene. Ved å benytte seg av prinsippet om *”å starte der klienten er”* sikres denne kvaliteten, og det blir således et hjelpemiddel i klientarbeidet. Fagtermen viser også til

en form for kollektiv enighet innen profesjonen ved at informantene bruker det som en sannhetserklæring der de legitimerer deres praksis. I tillegg viser prinsippet til et verdigrunnlag innen sosialt arbeid som informantene ønsker å identifisere seg med.

Et tredje substansielt bidrag er hvordan informantene taler om fagets behov for akademisering. På den ene siden blir det uttrykt et behov for et høyere teoretisk faglig nivå i utøvelsen, særlig i forhold til kunnskapskrav informantene møter innen Nav og på sykehus. På den andre siden representerer akademisering å fjerne seg fra fagets kjerne, nemlig praksisfeltet. En akademisering vil ikke nødvendigvis gi noe tilbake til utøvelsen, og da er den heller ikke nødvendig.

Teoretiske implikasjoner

Vi har sett at det i forholdet mellom teori og praksis eksisterer et intervall (Mead 1964) der teoretisk kunnskap gjør seg gjeldende som implisitt og uuttalt. Dette har vi forstått som *tause selvfølgeliggjøringsprosesser*. Disse prosessene bærer preg av å være uuttalte og tilslørende i forhold til kunnskapens opphav. Teoretisk kunnskap forsvinner som en del av sosialt arbeids kunnskap, ettersom den ikke lengre kan skilles fra den praktiske kunnskapen i utøvelsen. Kunnskapsgrunnlaget til sosialt arbeid vil således oppfattes som kun bestående av praktisk kunnskap. Når det som en gang ble lært ved hjelp av undervisning og litteratur omdannes til kroppsliggjort og personlig kunnskap, mister det samtidig sin evne til å representere et felles grunnlag for sosialt arbeid. Det vil få et skimt av tilfeldighet over seg, og blir vanskelig å overføre videre ettersom den avhenger av kunnskapsbæreren. Dette kan uttrykkes som et formuleringsproblem (Annfelt 2003) sosialt arbeid står ovenfor i deres artikulering av kunnskap i utøvelsen av faget, både for seg selv og for arbeidsfeltet.

Å både uttrykke ønske og motstand til akademisering, har vi forstått som en forhandling mellom to ulike diskurser (Foucault [1970] 1999). Diskursene er omtalt som diskursen om ”den dyktige praktikeren” som representerer en flat maktstruktur og etterstrebelse av ”å starte der klienten er”, og diskursen om ”teorififfen” som representerer en hierarkisk oppbygd akademia fjernet fra grasrota. I informantenes forståelse ser det ut til at diskursen om ”den

dyktige praktikerne” samsvarer med mye av sosialt arbeids verdigrunnlag, og brudd med denne vil derfor nærmest oppfattes som utroskap mot faget. Diskursen om ”*teorififfen*” samsvarer imidlertid med en mer allmenn oppfatning av hva gyldig kunnskap er, og er en rådende og naturliggjort diskurs. Diskursen om ”*teorififfen*” blir således et tveegget sverd for informantene, der den både oppleves som trygg og utrygg på samme tid.

Metodologiske implikasjoner

I denne undersøkelsen har vi benyttet oss av et kunnskapskart for å få tak i informantenes forståelse av kunnskap. Kunnskapskartet bygger på en metode som tidligere er utprøvd når det gjelder å utforske relasjoner. Vi har opprettholdt både den metodiske tredelingen og visualiseringsaspektet ved metoden, samt at informantene selv definerte hva de ønsket å ha med i kartet. Kombinasjonen av kunnskapskartene og samtalene gav dermed både en konkretisering og kontekstualisering av et ellers abstrakt fenomen som kunnskap. Mens kartene visualiserte kunnskaper, samt ga et utgangspunkt for en subjektiv forståelse for kunnskap, utdypet samtalene disse kunnskapene ved hjelp av eksempler fra praksis. Når kunnskapene måtte kontekstualiseres, forholdt også informantene seg annerledes til sin bruk av kunnskap. Hvilke kunnskaper informantene faktisk besitter og anvender i utøvelse, kan imidlertid ikke nås gjennom metoden. Det er imidlertid heller ikke metodens intensjon. Tvert om, metoden har søkt å innhente subjektiv forståelse av hvordan sosialarbeidere forstår sin kunnskap og anvendelse av det (Widerberg 2001; Kvale 2007). Dette mener vi metoden har ivaretatt. Metodologiske implikasjoner fra denne studien kan derfor sies å være at vi har gjennomført en metodeutprøving, som har resultert i en erkjennelse av at metoden egner seg godt til utforskning av fenomener. Vi har gjennom dette lyktes i å finne et hjelpemiddel som har gitt kontroll og fokus på det vi var interessert i, og på denne måten har metoden vært et bidrag til å kunne svare på problemstillingen.

Praktiske implikasjoner

Studien kan gi ulike praktiske implikasjoner både i forhold til selve utøvelsen av faget, og for formidling av kunnskap som ofte gjøres gjennom utdanningsinstitusjonene. For det første har studien synliggjort kunnskapsprosesser som foregår hos sosialarbeidere i sin utøvelse. Innen

disse prosessene ligger det mye som er uartikulert og taust, særlig når det gjelder karakteristikker av teorikunnskap. Ved at nåtiden snakkes gjennom praksistermer blir det ikke lett å få tak i disse teorikunnskapene, som dermed forblir både tause og implisitte. Som et svar på et dette har studien bidratt til å løfte frem spørsmål om behov for en større språklig ivaretagelse av teoretisk kunnskap i praksis. Generering og bruk av et slikt språk kan bidra til å binde teori og praksis nærmere hverandre. Det er etter vår mening behov for å fortsette å arbeide med synliggjøringen av slike kunnskapsprosesser og nærheten mellom praksis og teori. Særlig viktig er det å jobbe mot en utvidelse av vokabularet slik at kunnskapsprosessene blir mer synlige. Slik kan det implisitte og tause gis et språk, noe som også vil utvide vårt ytterste vokabular, og dermed også sosialt arbeids virkelighet (Rorty 1997).

For det andre viser funnene at det er et behov for videre arbeid i forhold til nærheten mellom akademia og praksisfeltet. Vi anser det som viktig for den videre utviklingen av faget at det legges vekt på at den praktiske kunnskapen både artikuleres og teoretiseres rundt. I denne sammenheng er det også svært viktig at denne kunnskapen kommer tilbake til praksisfeltet, slik at akademia ikke oppleves som en "teorififf" fjernet fra den virkeligheten man som utøver står i. Ved at forskning tar utgangspunkt i praksis, og at denne kunnskapen også formidles tilbake til praksis, vil gjøre at forholdet mellom teori og praksis får et mindre lineært preg over seg. Det vil heller legge til rette for en større interaksjon mellom disse.

Litteratur

Aadland, Einar. 1997. *"Og eg ser på deg..."*. Vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag.

Otta: Tano Aschehoug.

Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg. 2008. *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Annfelt, Helle. 2003. "Fornuft og følelser": om fruktbar kunnskap og faglige dilemmaer i sosialt arbeid. I Eriksson, Hans Göran (red.). *Fra tårn til kuppel: sosialt arbeid i utvikling: Sosialarbeiderutdanningne i Trondheim 1962 – 2002*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

- Berven, Unni Grethe. 2004. *"Omsorg under lupen": en kvalitativ studie av erfarne barnevernsarbeideres vurderinger og refleksjoner i alvorlige barnevernssaker*. Oslo: U. Berven.
- Cooley, Charles Horton. [1902] 1922. *Human Natur and the Social Order*. New York: Scribner`s.
- Foucault, Michel. [1970] 1999. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Hommersand, Sigrid. 1999. *Skilte alenemødre*. Oslo: S. Hommersand.
- Juozeliūnienė, I. 2008. I Doing Research on Families with Parents Abroad: the Search for Theoretical Background and Research Methods. – *Philosophy. Sociology*, No. 4, p. 72-79. ISSN – 0235-7186. (ISI)
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, Steinar. 2007. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, Irene. 2004. *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, Irene. 1994.. *Stefamilien – variasjon og mangfold*. Oslo, Aventura.
- Levin, Irene. 2008. Barnetegninger som en metode til å forstå barns relasjoner. I: Bø, Bente Puntervold og Bennedichte C. Rappana Olsen (red.), *Utfordrende foreldreskap: under ulike livsbetingelser og tradisjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mead, George Herbert. 1964. I: Strauss, Anselm (red.), *George Herbert Mead on social*

psychology: selected papers/edited and with an introduction by Anselm Strauss.
Chicago III: University of Chicago Press.

Malterud, Kirsti. 1996. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring.* Oslo: Tano Aschehoug.

Moxnes, Kari, Hjørdis Kaul, Inge Kvaran og Irene Levin (red). 2001. *Skilsmisens mange ansikter. Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Polanyi, Michael. [1966] 2000. *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap.* Oslo: Spartacus forlag.

Rorty, Richard. 1997. *Kontingens, ironi och solidaritet.* Lund: Studentlitteratur.

Råstad, Kari. 1999. *Blindes relasjoner til seende og synshemmede.* Oslo: K. Råstad.

Schaanning, Espen. 1993. Michel Foucault. I: Eriksen, Trond Berg (red.), *Vestens tenkere fra Freud til Baudrillard.* Oslo: Aschehoug.

Svenaesus, Fredrik. 2003. *Sjukdomens mening. Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik.* Stockholm: Natur och Kultur

Widerberg, Karin. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt.* Oslo: Universitetsforlaget.

Tause selvfølgeleggjøringsprosesser

– prosesser innen sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag

”(...) da jeg kom ut i arbeidslivet så så jeg tilbake på det som vi hadde i det faget som nokså urealistisk egentlig. Jeg kan ikke peke på det, det er så lenge siden så jeg har glemt mye av det. (...) Det var veldig lite som jeg kunne bruke da jeg først kom ut i arbeidslivet, for å si det sånn. Jeg måtte lære selv, lese meg til en del, bruke erfaring” (Stein).

Innledning

Stein er sosialarbeider. Vi møttes på kontoret hans for å snakke om sosialt arbeids kunnskap. Jeg hadde med båndopptaker, notatblokk og rekvisita for å utføre intervjumetoden. Han stilte opp med kaffe og gode stoler. Kontoret var lite og preget av papirstabler, søknadsskjema, lovsamlinger - og klinex'en lett tilgjengelig. ”Hvilke kunnskaper benytter du deg av i utøvelsen av sosialt arbeid?” spurte jeg og bad ham skrive ned svaret som en liste på et ark. Stein tok seg god tid, så av og til opp fra arket, stoppet opp, tenkte litt til. Da han var ferdig bad jeg ham lese opp listen, og deretter føre det han hadde på listen sin over til røde papirbrikker som han til slutt plasserte på et A3-ark. Foran oss lå nå Steins kunnskapskart. På de røde brikkene stod det: ”teori og praksis”, ”erfaring”, ”empati”, ”etikk og holdninger”, ”kommunikasjon” og ”kunnskap om systemet”. Brikkene var plassert i en horisontal rekke. Stein forklarte dette med at alle kunnskaper han benytter seg av er like viktige, og han bruker ulike kunnskaper i forskjellige samtaler.

Hvordan forstå Steins utsagn om teoriutdanningen på høyskolen som han selv karakteriserte som urealistisk og lite anvendelig? Hva kan det være et uttrykk for? Kan det være et uttrykk for at praksiserfaringene har overskygget utdanningens teorifokusering? Eller er det slik at det i utdanningen legges større vekt på erfaring enn teoretisk skolering? Det er slike spørsmål vi som forskere har stilt til vårt materiale¹. Denne artikkelen skal handle om forholdet mellom

¹ Materialet består av åtte kvalitative intervju med sosialarbeidere innen sosialtjenesten og somatiske sykehus, innhentet av Karen Colban Hoel og Trude Christiane Rønnild.

teori og praksis slik utøvende sosialarbeidere oppfatter det. Hvis vi skal følge Stein kan det se ut som at det er en distanse, et intervall, mellom teoretisk kunnskap ervervet ved utdanning og praktisk kunnskap tilegnet gjennom erfaring fra utøvelse av sosialt arbeid. Men hvordan forholder informantene seg til dette intervallet mellom teoriutdanning og praksisutøvelsen i dag? Tidsmessig vil dette innebære praksis som utøves i nåtid og teori ervervet i fortid. Spørsmålet vi er opptatt av her er hvordan fortid forstås i nåtid, og mer presist – om hvordan den fortiden som omhandler teoriutdanning oppfattes etter at sosialarbeiderne har fått en erfaring i tillegg til utdanningen.

Denne artikkelen har flere formål. Et er å skaffe tilveie en utvidet kunnskap og forståelse om forholdet mellom teori og praksis. Vi ønsker at denne type kunnskap og forståelse skal komme frem gjennom sosialarbeideres synsvinkel. Et annet formål er å synliggjøre kunnskapsprosesser som gjør seg gjeldende i utøvelsen av sosialt arbeid. Ved å forsøke å få tak i og ordsette prosesser som skjer mellom teori og praksis, kan dette bidra til å synliggjøre hvordan de påvirker hverandre. En slik type kunnskap kan bringes tilbake til utdanningsinstitusjonene, hvor det første grunnlaget for tilegnelse av sosialt arbeids teori blir lagt. Også for yrkesutøvere blir kunnskap og forståelse om forholdet mellom teori og praksis viktig, ettersom det er her den utøves. En synliggjøring av disse prosessene kan videre bidra til en fokusering på sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag overfor arbeidsfeltene der sosialt arbeid blir utøvd.

Artikkelen er en del av et mastergradsprosjekt med temaet *sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag*². Problemstillingen for prosjektet har vært: *Hvordan forstår sosialarbeidere sitt kunnskapsgrunnlag i utøvelsen av sosialt arbeid?* I denne artikkelen vil fokuset ligge på hvordan utøvende sosialarbeidere oppfatter det de har lært gjennom utdanningen. Hvordan forstås kunnskap tilegnet ved utdanning når en som yrkesutøver ser tilbake? Er den anvendelig? Vurderes den som nyttig for utøvelse av faget? Eller kanskje som uvesentlig og unødvendig å tilegne seg? Hva vil i så fall dette være et uttrykk for? Vi har snakket med sosialarbeidere som fra et nåtidsperspektiv reflekterer rundt tidligere tilegnet - og

² Av Karen Colban Hoel og Trude Christiane Rønnild (Høgskolen i Oslo, 2009). Prosjektresultatet består av to artikler, samt en ”kappe” som binder disse sammen.

benyttet kunnskap. Men hvordan forstås nåtiden og hvordan ser de på fortiden? Kan disse tidspunktene utforskes atskilt fra hverandre? Spørsmål av denne typen har ledet oss til artikkelens problemstilling: *Hvordan gjør kunnskapsprosesser seg gjeldende i sosialarbeideres tilbakeblikk på teori i praksis; og hvordan påvirker disse prosessene forholdet mellom teori og praksis?* Som analyseredskap brukes George Herbert Meads (1964) perspektiv på *tid* for forståelse av hvordan nåtid preger tilbakeblikk på innlært teoretisk kunnskap innen sosial arbeid. La oss nå først se nærmere på hans forståelse av tid.

Teori

Fortid konstruert gjennom nåtid

Finnes det en fortid, med alle dens hendelser, uavhengig av en nåtid? Er fortiden udiskutabel og isolert fra senere hendelser? Vil fortiden være den samme uavhengig om vi gjør oppdagelser om den eller ikke? Disse spørsmålene åpner Mead (1964) sin artikkel om tid med. Tvert imot, svarer Mead, og presenterer slik en forståelse av fortid som fortolket og konstituert gjennom nåtid. Ifølge ham kan ikke fortid ses uavhengig av nåtid. Hvordan vi forstår tidligere hendelser vil alltid være preget av nåtiden ettersom de må fortolkes i nåtid for å danne mening for oss. Det vil alltid være en overveiende andel av fortiden som ikke oppdages; og det vi utforsker av fortid vil gis forskjellig mening ut fra hvilke synsfelt vi ser det fra. Dette kan sees i opposisjon til en historisk tradisjonell forståelse av kunnskapsoppnåelse, der desto flere oppdagelser rundt et fenomen tilsier at en nærmer seg en mer og mer fastlåst sannhet om fenomenet. Mead er ikke ukjent med antagelsen om en slik "real past" uavhengig av nåtid, men poengterer at en eventuell eksistens av "real past" ikke spiller inn i vår bedømming av en korrekt forståelse av fortiden. Fortiden blir gitt betydning i nåtiden, og hjelper oss slik til å forutsi hva som kommer til å hende. Dette bildet vil imidlertid kontinuerlig endre seg ettersom nye hendelser finner sted. Fortiden vil dermed alltid rekonstrueres. Når vi ser tilbake på tidligere hendelser i livet, for eksempel på vår barndom, vil vi som voksne ikke huske barndommen slik vi forstod den som barn, uten i relasjon til hvordan vi har blitt som voksen. Og om vi så kunne huske barndommen som om vi var barn igjen, ville dette ikke gi mening for oss; ettersom vi da ikke befant oss i nåtiden, der forståelsen finner sted (op cit).

Vi handler og *er* alltid i nåtid – og når nåtiden har passert, er den ikke lengre. ”Reality then is always in a present” (op.cit:335). Med en gang en hendelse er over har den allerede blitt fortid. Mellom hendelser eksisterer det et intervall som ikke nås uten i relasjon til hendelsene. Når vi kommer inn i situasjoner som minner oss om tidligere hendelser kobler vi disse opp mot hverandre, og forstår dem på en ny måte. Distansen mellom nåtid og fortid må dermed forstås i relasjon med konkrete begivenheter. Vi vil senere i artikkelen argumentere for at teori lært ved utdanning kan forstås som fortid, mens praksis kan forstås som nåtid. Mellom disse to tidspunktene eksisterer det et intervall også i informantenes fortellinger fra utøvelsen av faget. Hvordan diskuteres forholdet mellom teori og praksis i eksisterende litteratur? I det følgende vil vi vise til relevant teori innen vårt interesseområde.

Teori og praksis – et mangfoldig bilde

Ved en treårig høgskoleutdanning forventes det at studenter tilegner seg et grunnlag for kunnskap anvendelig i utøvelsen av faget. For sosialarbeiderutdanningen kan en forstå det som at dette innebærer både påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap (Johannessen 1999; Herberg 2001). Påstandskunnskap oppfattes ofte som sikker kunnskap, som blant annet erverves gjennom forelesninger og litteratur. Fortrolighetskunnskap kan derimot kun tilegnes gjennom personlige erfaringer med det fenomenet kunnskapen gjelder. Ferdighetskunnskap kommer gjennom den spesifikke erfaringen en får ved utøvelse (Johannessen 1999). Denne erverves gjennom egen erfaring og retter seg inn mot å forstå situasjoner som er særlig uforutsette og sammensatte, typiske situasjoner i sosialt arbeid (Herberg 2001). Studentenes praksisutplassering blir tilrettelagt for å oppnå dette. Mens påstandskunnskap ofte betegnes som teoretisk kunnskap, blir fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap ofte betegnet som praktisk kunnskap (Levin 2004).

Deler av den praktiske kunnskapen blir også forstått som taus kunnskap, ettersom den ofte er vanskelig artikulert. Kunnskap kan ha ulike aspekter ved seg (Levin 2004). Noen aspekter ved kunnskap *kan* simpelthen ikke artikuleres, og noen aspekter ved kunnskap *vil* ikke artikuleres (Johannessen 1999). Til det førstnevnte hører det *ordløse* og det *uutalte* til. Dette er aspekter ved kunnskap som ikke kan uttrykkes i ord uten at en taper noe ved kunnskapen, eller underforstått kunnskap om for eksempel hvordan en skal oppføre seg –

tilegnet gjennom etterligning av andre (Levin 2004). Michael Polanyi ([1966] 2000), som kom med begrepet *taus kunnskap*, er opptatt av at vi vet langt mer enn det vi er i stand til å artikulere og formidle. Et eksempel kan være hvordan vi kjenner igjen et ansikt, men ikke er i stand til å si hvordan. Om vi så klarer å beskrive de ulike ansiktstrekkene, kan vi heller ikke si hvordan vi har klart det (ibid). Ved å forsøke å artikulere det som er taust, vil en samtidig miste viktige aspekter ved kunnskapen. All kunnskap har en taus dimensjon ved seg, og denne dimensjonen er knyttet til individet. Det er imidlertid praktisk kunnskap som ofte blir omtalt som taus kunnskap. Det *tausgjorte* og det *skjulte* er en form for taushet som hører til aspekter ved kunnskap som ikke *vil* artikuleres. Dette gjelder blant annet de som ikke har fått en stemme og slik er gjort tause, for eksempel etniske minoriteter. Det gjelder også for det en ikke ønsker å forholde seg til som en sosial realitet, som tabubelagt seksualitet eller vold (Leira 2003; Levin 2004).

Teori og praksis er kunnskaper det ofte blir forbundet et skille mellom (Levin 2004; Grimen 2008). Et skille går på kunnskapens kjennetegn (Grimen 2008). Praktisk kunnskap kan kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og de situasjonene hvor den blir lært og anvendt. Slik blir praktisk kunnskap avhengig av opphav, brukssituasjoner og kunnskapsbæreren. Teoretisk kunnskap tilegnes også på bestemte steder og måter. Men denne kunnskapen kjennetegnes ved at den fremdeles er den samme uavhengig av hvem som har den, hva den anvendes til og hvor den anvendes (ibid).

En tidligere utført studie viser at sosialarbeiderstudenter legger klart mindre vekt på fagkunnskap enn sykepleie-, førskole- og allmennlærerstudenter (Heggen 2005). Med fagkunnskap menes her påstandskunnskap, eller teoretisk kunnskap (op cit). Dette gjelder ved starten av studiet, men enda tydeligere ved slutten. Bare 35 prosent av studentene i slutfasen av sosialarbeiderutdanningen mener at fagkunnskap er svært viktig i den samlede kompetansen. Det er dette området som blir minst vektlagt av fagkunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger og personlige evner; og det eneste som får minkende oppslutning gjennom studiet (op cit). Denne studien kan gi noen indikasjoner på hvordan sosialarbeiderstudenter forstår behovet for teoretisk kunnskap i kommende utøvelse av faget. I studiens diskusjon løftes det blant annet frem at det er nærliggende å tenke at studentene har

en forventning om at det ikke først og fremst er faglig, teoretisk kunnskap som er viktig for å mestre yrket, men heller ”rette” holdninger og verdier i møtet med brukere og en vilje til å bli opplært til å bruke metoder og arbeidsmåter som dominerer i yrkesfeltet (op cit).

Et mer dramatisk skille mellom teori og praksis omhandler gjensidig utelukkelse (Levin 2004). Teori og praksis anses ofte i denne forståelsen som dikotome størrelser, der en oppfatter praktisk kunnskap som noe annet enn teoretisk kunnskap og omvendt. Sosialt arbeid har ofte blitt betegnet som et praktisk fag, hvilket vil si at det ikke er teoretisk hvis vi tar et dikotomisk utgangspunkt (op cit). Teoretisk kunnskap blir ofte oppfattet som vitenskapelig kunnskap, mens praktisk kunnskap ikke gjenkjennes som kunnskap i det hele tatt (Johannessen 1984; Levin 2004). Et dikotomt skille innebærer slik et skille i kunnskapens verdi og status. Dette kan blant annet gi seg utslag i forventinger om at den praktiske kunnskapen skal artikuleres på den teoretiske kunnskapens premisser (Annfelt 1994; Fossetøl 2006). Det blir forventet at sosialarbeidere skal artikulere sine handlinger fra en motstridende og tvetydig yrkeshverdag på en entydig måte, noe som kan medvirke til at den praktiske kunnskapen forblir taus (Fossetøl 2006). Dette kan omtales som *et formuleringsproblem* som oppstår når praksis skal teoretiseres, begrepsfestes, systematiseres og artikuleres (Annfelt 2003). Sosialt arbeid står således ovenfor to formuleringsproblem, ett ved at kunnskap ikke kan uttales uten samtidig å miste viktige aspekter ved kunnskapen; og ett ved at det forventes at praktisk kunnskap skal formuleres på premisser denne ikke kan innfri. Dette kan utgjøre et paradoks som kan være utfordrende for sosialt arbeid.

Hvordan forstår så sosialarbeidere sin bruk av teoretisk kunnskap ervervet under utdanning når den skal anvendes i utøvelse av faget? Hvordan Stein, eksemplet vårt, forholdt seg til utdanningen som student, vites ikke – og er en viten som heller ikke kan oppnås hvis vi skal følge Mead (1964). Den tilhører fortiden og fortiden forstås alltid utfra nåtid. Vår interesse er hvordan han ser på dette i dag.

Innhenting av ny forståelse

Hvordan utvide forståelse om kunnskapsprosesser som gjør seg gjeldende i utøvelsen av sosialt arbeid, sett fra sosialarbeideres synsvinkel? Stein er én av sosialarbeiderne vi snakket med for å kunne utforske dette. Vi valgte å benytte oss av kvalitativ metode, med intervjuer som utforsket hvordan sosialarbeidere forstår sin kunnskap og anvendelse av den. Bruk av kvalitativ metode egner seg særlig godt til å kunne få tak i hvordan individer fortolker ulike fenomen (Kvale 2007). Vi var likevel usikre på om kvalitative intervjuer var nok for å fange opp et fenomen som *kunnskap*. Vårt syn på kunnskap tilsier at det ikke er mulig å snakke om ett bestemt grunnlag for kunnskap, men mange ulike former for kunnskaper. Når kunnskap samtidig er et abstrakt fenomen, blir det vanskelig å operasjonalisere dette i forhold til et intervju. Vi trengte derfor noe mer konkret som informantene kunne forholde seg til, og som kanskje kunne fange opp de mer ordløse sidene ved kunnskap.

Da vi benyttet oss av kunnskapskart som metode, knyttet vi oss an til flere kvalitative studier der kartmetode har blitt anvendt. Disse har vært i forhold til å utforske informanternes relasjoner til sine familiemedlemmer (Levin 1994; Hommersand 1999; Moxnes m.fl. 2001; Juozeliūnienė 2008), samt på fenomenet omsorgsovertakelse (Berven 2004). Vi bidro til å videreutvikle denne metoden ved å anvende den på fenomenet *kunnskap*. Metoden er tredelt, og innbefatter en kunnskapsliste, et kunnskapskart og en samtale. Som nevnt innledningsvis, gikk metoden ut på at informantene skrev en liste over kunnskaper de benytter seg av i utøvelsen av sosialt arbeid. Disse ble overført til brikker som ble plassert utover et større ark. Dette dannet et kart som videre utforskes ved eksempler. Metoden ble supplert med en mer utdypende samtale i forhold til en intervjuguide. Et ellers abstrakt fenomen ble slik visualisert og gjort mer håndterbart.

Vi søkte variasjon i informanternes arbeidssted, arbeidserfaring, videreutdanning, og kjønn³. Vi tok kontakt med flere ledere for sosialtjenestekontor og avdeling for sosialt arbeid på sykehus i Oslo og Akershus, og fikk oppgitt opplysninger om aktuelle interesserte informanter. Av dem valgte vi i forhold til utvalgskriteriene. Det endelige utvalget bestod av fire

³ For en mer utførlig redegjørelse av metoden, henviser vi til ”kappen” som tilhører dette mastergradsprosjektet av Hoel og Rønnild (2009).

sosialarbeidere fra sosialkontor og fire sosialarbeidere fra sykehus; fem kvinner og tre menn. Arbeidserfaring varierte fra tre måneder til 25 år. Videreutdanning varierte fra ingen til et års videreutdanning innen forskjellige retninger.

Hva fant vi?

Hva stod på kunnskapskartene?

Kunnskapskartene ga innsyn i informantenes umiddelbare assosiasjoner til deres kunnskaper og anvendelse av disse. Som en første del av analysen vil jeg løfte frem det informantene viste på kartene. Det kan deles inn i tre kategorier: ”erfaring”⁴, ferdigheter relatert til det ”å starte der klienten er” og ”utdanning”.

Erfaring er en term fra dagligtalen som det ofte blir tatt for gitt at vi mener det samme med. I kunnskapskartene blir erfaring forstått som det å prøve seg frem og se ”hva som funker og ikke funker”. Konrad uttrykte erfaring som at: ”(...) du kanskje har prøvet og feilet noen ganger. (...) Du prøver jo å gjenta det du ser virker, og unnvike det som ikke virker så godt”. Informantenes forklaring på hva erfaring innebærer for dem forstår vi som fortrolighetskunnskap (Johannessen 1999). Kunnskapen har blitt ervervet gjennom egne erfaringer i den konkrete virkeligheten de utfører sitt arbeid i. Disse erfaringene hjelper dem til å møte kommende situasjoner på en bedre måte, ved at de har sett hva som er en fruktbar utøvelse, og hva som ikke er det. Fortiden vil slik hjelpe dem til å forutsi hva som kommer til å hende i nåtid. Samtidig vil informantene, ut fra Mead (1964), forstå sin erfaring på en ny måte ettersom de erverver nye erfaringer. De nye erfaringene får en slags tilbakevirkende kraft idet de kaster lys over det som skjedde tidligere. Informantenes forståelse av sin erfaring vil dermed ikke være statisk, men i stadig bevegelse. Erfaring som kunnskap kan forstås som særlig å rette seg mot uforutsette situasjoner der ens kompetanse til å komme frem til gode løsninger blir utfordret (Herberg 2001).

⁴ Sitat fra informanter blir markert med anførselstegn og kursiv skrift.

Blant ferdigheter relatert til *"å starte der klienten er"* ble det blant annet nevnt *"forhåndsinnstilling", "tune in", kartlegging", "avklare mål og hensikt", "fange opp pasientens følelser", "hjelp pasienten å sette ord på følelser", "avslutte samtalen med å repetere raskt", "møte pasienten hvor de er", "sette seg inn i deres situasjon", "å lytte til det som sies", og "gi tilbakemelding – for å sjekke at alt er "tatt med"*. Dette kan forstås som ferdighetskunnskap (Johannessen 1999) som omhandler *"knowing how"* (Polanyi [1966] 2000, Levin 2004). Ikke bare besitter informantene kunnskap om hva som bør gjøres i de enkelte situasjonene, men også hvordan det skal gjøres. Denne kunnskapen gjør seg eksplisitt gjeldende i handling, og er også der den blir ervervet. Utgangspunktet for ferdigheter legges ved utdanning, og blir videreutviklet gjennom erfaring, slik som Hege uttrykker det: *"du lærer (samtaleferdigheter) i grove trekk, men så utvikles jo disse hele tiden, i erfaring med pasienter."* Dewey (1896) ville kanskje ha kalt Heges utsagn for *"learning by doing"*, der øving og erfaring er sentralt.

Også kunnskaper tilegnet ved utdanning gikk igjen på kartene – som *"teori fra skole", "teori", "sosialt arbeid trening/gruppe", "basis – og videreutdanning" og "utdanning"*. Disse kunnskapene har vi forstått som påstandskunnskap, også benevnt som teoretisk kunnskap (Johannessen 1999). Teoretisk kunnskap vil: *"(...) jo si det som formelt er grunnlaget for sosialt arbeid. Teorien og det du lærte på skolen og alt det der, ikke sant. (...) Du må jo ha med det"*. Teori danner et nødvendig grunnlag for sosialt arbeid som en må ha med seg i sin utøvelse av faget. Mye av den teoretiske kunnskapen informantene husker fra utdanningen blir nevnt som eksempler, blant annet *"LØFT"*⁵, *"kriseteori", "mestringsteori", "realitetsteori" og "forandringsteori"*. En informant forteller at *"det er viktig å ha det faglige i bakhodet og. Sånn at du skjønner at nå brukte jeg LØFT. (...) At du har knagger å henge det på. Og vet hvor du har det fra. Sånn at du ikke begynner å lage deg dine egne ting"*. Teori kan ses på som en slags kontroll over utøvelsen, der en validerer kunnskapens opphav gjennom felles knagger. Sosialt arbeids kunnskap blir skildret som sammensatt av blant annet ferdigheter og egne verdier: *"(...) så derfor så vil vi jo utøve rollene våre ulikt, men med et felles grunnlag"*. Mens utøvelsen av sosialt arbeid er preget av varierende ferdigheter og egne verdier, vil teori være noe som binder utøvelsen sammen ettersom det representerer et felles grunnlag for utøverne. Like fullt kommer ens oppfatning av

⁵ Løsningsfokusert tilnærming, metode utviklet av blant annet Insoo Kim Berg (1992).

påstandskunnskap frem gjennom fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap, noe som fører med seg at selv om sosialarbeidere har den samme påstandskunnskapen, vil de utøve faget på mange ulike måter (Levin 2004).

Ved utdyping av hva *"teori fra skole"* betyr for Line, forklarte hun at det blir et slags *"kantineprinsipp. (...) Litt sånn smakebiter på sosiologi, og litt jus og sånn, små retter, men ikke noe skikkelig noe. Men spise litt på alt. (...) Kan jo ikke bli både jurister og sosiologer. (...) det er sånn at man må snuse på mange fag for å jobbe på dette feltet, hvor du kan treffe på hva som helst."* Sosialt arbeids analyseenhet kan sies å være *"personen - i - situasjonen"* (Levin 2004). Dette innebærer at sosialt arbeid forholder seg til forbindelsen mellom individ, gruppe og samfunn, altså til nivåene mikro, meso og makro. Det å benytte seg av ulike fag bidrar til å gjøre sosialt arbeid mer fleksibelt i møte med personer og deres omgivelser. Informantene uttrykker nødvendigheten av en eklektisk tilnærming, der enkeltbegreper fra ulike teorier blir plukket ut og satt sammen ut fra hva sosionomen selv synes er viktig. Stein uttrykker sitt forhold til teori slik: *"(...) det jeg har gjort, og som jeg tror de fleste gjør, det er å plukke ut enkelte ting fra de forskjellige teorier og så sette dem sammen"*. Sosialt arbeid kan ut fra Stein slik forstås som et fag satt sammen av ulike fagtradisjoner på sin egen måte.

Ut fra kunnskapskartene har vi forstått informantenes besittelse og bruk av kunnskap som mangfoldig, der både praktisk og teoretisk kunnskap blir lagt stor vekt på og fortoner seg som ulike kunnskapsbaser for informantene. Her kan et skille mellom kjennetegn på teoretisk og praktisk kunnskap fremstå som hensiktsmessig. De ser tilbake på teoretisk kunnskap fra utdanning som et felles grunnlag for sosialt arbeid – som validerer kunnskapens opphav gjennom felles knagger. Praktisk kunnskap består av erfaring de har ervervet ved å prøve og feile i utøvelsen av faget, mens ferdigheter blir lært i grove trekk ved utdanning, og utviklet i erfaring med klienter og pasienter. Teori kan slik bli løsrevet fra kunnskapsbærer og brukssituasjon, mens praksis ikke kan det.

Teori og praksis kan i vår kontekst også skilles tidsmessig. Virkeligheten forstår vi alltid i nåtid (Mead 1964). Teori vil fortone seg som en forenkling av virkeligheten, det er derfor den

kan være uavhengig av kunnskapsbærer og brukssituasjon. Teorier gir kunnskap om fenomener løftet ut av konkrete situasjoner; som må operasjonaliseres i praksis for å kunne anvendes. Teori søker å gi forståelse for tidligere, værende og kommende fenomener. For informantene representerer teori noe de har lært ved utdanning. Det er nærliggende å tro at informantene også erverver teoretisk kunnskap ved senere tidspunkt, men i materialet blir teori snakket om som det som blir lært på høyskolen. For dem kan teori således sies å høre fortiden til. Praksis gjør på sin side seg gjeldene i handling, og er kunnskap som gjelder tids- og rombestemte hendelser. Handling skjer alltid i nåtid, og slik kan praksis ansees som nåtid.

Å se tilbake – gjennom eksempler fra praksis

Etter gjennomgang av kunnskapskartene ble informantenes forståelse av kunnskap videre utdypet gjennom samtaler. Her kan det imidlertid se ut som at det skjer et tidsmessig skille. Ved kunnskapskartene ble informantene bedt i nåtid om å forholde seg til kunnskap de innehar og benytter seg av. De skulle forholde seg til kunnskap de på et tidligere, men uspesifisert tidspunkt har lært og anvendt, og ble således værende i nåtiden. Ved utdyping ble informantene imidlertid bedt om å fortelle eksempler fra praksis der de benytter seg av de ulike kunnskapene. De leter her frem fortiden i nåtid (Mead 1964). Kunnskapsbruken konkretiseres i eksempler og bindes dermed opp til spesifikke hendelser. Informantene ser seg tilbake, slik som vi ser i dette sitatet:

”(...) jeg vil si at jeg har lært mer som (...) sosionom ute i arbeidslivet enn jeg gjorde på skole. Men det er ofte som det er i livet. Du har en grunnutdannelse i ett eller annet, men det er erfaring og praksis som du lærer av. Og så har du en del teorier i bakhodet, og som du kan sortere. Jeg har sortert ut det som jeg kan bruke.”(Anne)

Anne forteller at det er erfaring og praksis hun lærer av, mens teorier ligger i bakhodet der det som kan anvendes blir sortert ut. Anne ser tilbake på utdanning, og forteller at hun har lært mer ute i arbeidslivet enn hun gjorde på skolen. Og slik er det ofte, sier hun, og alminneliggjør med dette sin forståelse av teori og praksis. Analogt med bilder kan dette forstås som at teori blir bakgrunn, mens praksis blir forgrunn. ”Det var veldig lite som jeg

kunne bruke da jeg først kom ut i arbeidslivet” forteller Stein slik vi har sett i sitatet i innledningen av artikkelen. Han så tilbake på det han hadde lært ved utdanning, og anså det som *”nokså urealistisk”*. Det som ble undervist ved utdanningen stemte ikke overens med den virkeligheten han måtte forholde seg til i praksis. Stein relaterer teori til praksis, og kommer frem til at det var erfaring han måtte benytte seg av, heller enn teori fra skolen. Praktisk kunnskap kan forstås som det primære innen Steins kunnskap. Gro uttrykker at det kan være vanskelig å konkretisere bruk av kunnskap fra utdannelsen: *”Så utdannelsen tror jeg, (...) jeg tar med meg ting jeg har lært, men akkurat konkret om hvordan jeg bruker det i går og i dag, det er kanskje vanskelig å si, har gått gjennom mye erfaringsfilter om du vil, i andre jobber”*. Teorien kan ikke brukes rått, den må filtreres slik at det en kan benytte seg av fra teorien kommer frem, og det som ikke er anvendelig siles bort. Erfaring utgjør dette filteret, som tilegnes gjennom praksis.

Ut fra sitatene over kan det umiddelbart se ut som at informantene i liten grad fikk bruk for kunnskap ervervet ved utdanning. Det kan virke som informantene har hatt en forventning om at teori skulle kunne anvendes direkte på praksis. Denne forventningen har dog ikke blitt innfridd. Samtidig kan en stille seg spørsmål om hva teori kan og skal brukes til. Teori som konkrete oppskrifter for praksis kan være en urealistisk forståelse av teoretisk kunnskap. Heller kan teori ses som en bakgrunnsforståelse, der den skaper mening i det anvendte liv. Informantenes forståelse kan imidlertid samsvare med studien om sosialarbeiderstudenters forhold til utdanning, der teoretisk kunnskap ble vurdert som mindre viktig (Heggen 2005). Betyr dette at ens holdning til teori ved utdanning blir bekreftet i praksis? Selv om informantene ikke opplever at de har hatt bruk for teori i praksis, betyr det at det de har lært ved utdanning ikke lenger er tilstede i deres kunnskapsanvendelse? Sett utenfra er det vanskelig å tenke seg at en treårig utdanning ikke får betydning for senere utøvelse. Samtidig, hvis det er slik at en forventer at teori skal bli til praksis, kan det virke som informantene har et lineært forhold til kunnskap. Dette vil innebære en forståelse av kunnskap som at ny kunnskap legger seg utenfor allerede ervervet kunnskap. Men kunnskap fremstår ikke som separate årringer i et tre (Levin 2008). I samsvar med Meads (1964) forståelse av tid vil teori og praksis tvert imot forstås på forskjellige måter ettersom tiden går og nye erfaringer farger tidligere kunnskap (Levin 2008). Når en ser tilbake på utdanning vil en ikke lenger huske hvordan en som student forholdt seg til utdanningen, uten i relasjon til hvordan en har utviklet

seg som yrkesutøver. Informantenes forståelse av teori kan slik ikke løsrives fra praksis. Men derimot kan det se ut som at det motsatte er mulig – at praksis kan løsrives fra teori.

En distanse mellom teori og praksis

”Folk kan snakke om det i teorien og da forestiller man seg noe som er helt annet i virkeligheten. (...) Teori, da har jeg ikke opplevd det selv så jeg ser det bare for meg (...) så lager man seg et bilde om det. (...) teorien er de tankene man har om det som ikke er det man erfarer og opplever” (Maren).

For Maren er teori noe annet enn virkelighet. Virkelighet forstås her som det konkrete livet som leves, i motsetning til en fortolkning av virkeligheten gjennom teori. Maren forteller at det er i konkrete situasjoner hun lærer å forholde seg til aktuelle problemstillinger, ikke på høgskolen. Virkeligheten blir det en erfarer i yrkeshverdagen, og teorien *”er de tankene man har om det som ikke er det man erfarer og opplever”*. Når Maren skal møte de ulike situasjonene sosialt arbeid fordrer, er det erfaring hun etterlyser ettersom det kan gi henne konkret hjelp til å forholde seg til dem. Hun minnes lignende situasjoner som gir mening for henne i nåtid. Teori derimot, representerer for henne noe annet enn den virkeligheten hun skal møte. Hun har oppdaget at det er en distanse mellom teori og virkelighet. Dette kan sies å være et trekk ved sosialt arbeid som helhet. Sosialt arbeid har som formål å forebygge, løse eller redusere sosiale problemer (Johansson 2007). Først og fremst gjøres dette i møte med personer sett i deres sammenheng, der sosialarbeideren står overfor og skal forstå og handle i forhold til menneskenes situasjon og forståelse av denne (Annfelt 2003). Slik kan sosialt arbeid ses på som en profesjon som *”framtrer og blir til gjennom det en gjør mer enn hva det er.”* (Levin 2004:7). Sosialt arbeids kunnskap får slik sin mening i den praktiske utøvelsen (Grimen 2008), også forstått som virkeligheten ettersom det er der handling skjer (Mead 1964). Samtidig er sosialt arbeid et fag som utøves innen uforutsette og sammensatte situasjoner (Herberg 2001). Å operasjonalisere teori i praksis kan dermed fortone seg som særlig utfordrende innen sosialt arbeid.

Konrad forteller om: *”nordpolsforedrageren som sa en gang at det var forskjell mellom teori og pakk-is. (...) En ting er å vite om det, en annen ting er å være ute på pakk-isen, og samme*

er at en ting er å ha teorien, og en annen ting er å anvende den. For det er først da den blir aktuell, den blir interessant. Og den er bare interessant i møte med klienter, eller når du gjør konkrete ting. Du kan godt sitte å vite haugevis av teorier, hvis du ikke kan bruke den i det daglige hele tiden. Det hjelper deg lite". Hvis en ikke kan bruke teorier som redskap i det daglige, er den betydningsløs. Slik kan en si at teoretisk kunnskap er avhengig av dens anvendbarhet i utøvelse. Det blir satt likhetstegn mellom praktisk kunnskap og virkelighet, og praktisk kunnskap blir derfor en kontroll på hvor godt teori passer i forhold til virkeligheten. Her kan vi se at teoretisk og praktisk kunnskap kontrollerer hverandre, teori over praksis i forhold til et felles grunnlag for faget lagt ved utdanning, og praksis over teori i forhold til virkeligheten. Praksis kan videre forstås som en premissleverandør for gyldigheten av teoretisk kunnskap. *"Den sanne kunnskapen i en teori ligger i vår evne til å bruke den"* skriver Polanyi ([1966] 2000), og bidrar til å kaste lys over informantenes forståelse av teori. Samtidig kan dette anses som omvendt av en klassisk teoretisk tilnærming til kunnskap, der teoretisk kunnskap sees som den vitenskapelige normen, mens praktisk kunnskap ikke anses som kunnskap eller kunnskap av en annen type (Johannessen 1984; Levin 2004).

Ettersom praksis forstås som det samme som virkelighet, mens teori er noe annet, kan distansen som informantene skildrer mellom teori og praksis fortone seg som gjensidig utelukkende. Informantene uttrykker altså her en todelt forståelse av forholdet mellom teori og praksis. Dette kan anses som en problematisk og mangelfull forståelse av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag, da det ikke finnes noe klart og prinsipielt skille mellom kunnskapsformer, men heller er snakk om et sammenhengende hele hvor teori og praksis er utfyllende og overgripende (Polanyi [1966] 2000; Levin 2004; Grimen 2008). Men når informantene først forholder seg til teori som noe de har tilegnet seg i fortid, og praksis noe de til stadighet erverver seg, kan tilbakeblikk begrense dem i å se teori og praksis som noe annet enn dikotomt. Det kan igjen virke som at et lineært forhold til både tid og kunnskap hindrer en forståelse for at det skjer en dynamisk interaksjon mellom nåtid og fortid, og likeledes mellom teori og praksis. Slik opprettholdes et problematisk intervall mellom teori og praksis. Hvordan forholder så informantene seg til denne distansen?

Å frigjøre seg – intervallet blir forsøkt opphevet

” (...) som nyutdannet var jeg veldig opphengt i teori, og at jeg skulle gjøre ting riktig og i boken så stod det at man skulle legge opp en samtale sånn og sånn eller si sånn og sånn. Men det ble veldig kunstig følte jeg, så jeg har liksom frigjort meg litt fra det da” (Line).

Line forteller at hun tidligere var opphengt i teori, men nå har skapt en distanse til denne. Og når praksis ikke stemmer med teori, må teorien vike. Å frigjøre seg fra teorien kan forstås som en søking mot virkeligheten, heller enn en ”kunstig” beskrivelse av den. Sosialarbeideres mandat er nettopp å møte denne virkeligheten; og stå i den sammen med sine klienter og pasienter. Teori som ikke stemmer overrens med virkeligheten, eller ikke kan bidra til å møte virkeligheten på en hensiktsmessig måte, vil heller ikke være aktuell for informantene. Det er først i anvendelsen av teori at denne blir aktuell.

Men det å frigjøre seg fra teoretisk kunnskap blir også uttrykt som at den har blitt en implisitt, integrert del av yrkesutøvelsen. Line som bruker betegnelsen å frigjøre seg fra teori, sier også om teori at *”jeg tror egentlig at jeg bruker det, men det er ikke bevisst”*. Slike uttalelser er gjennomgående i materialet. Teori har blitt noe som *”ligger litt sånn i bakhodet som jeg nok bruker, men som jeg kanskje ikke tenker så mye over”*. På spørsmål om det er noen teorier en bruker i møte med klienter og pasienter, svarer Hege at: *”det er det sikkert (...), men når man har integrert det, så tenker man ikke at nå bruker jeg den og den teorien, jeg gjør ikke det. (Så du tenker du bruker teori, men du tenker ikke over at det er teori, det er en integrert del av deg?) Ja, og jeg tror det er først da man kan bruke det skikkelig”*. Bruk av teori i praksis blir presentert som en implisitt og kroppliggjort kunnskap, og blir ikke lengre tydelig uttalt slik det er når informantene forteller om teoretisk kunnskap ut fra kunnskapskartene. Når informantene ser tilbake på sin kunnskap uten å binde det til tid, fortoner anvendelse av teori seg som klart. Ved tilbakeblikk på spesifikke hendelser og ved konkretiseringer gir informantene imidlertid uttrykk for at den teoretiske kunnskapen blir bevissthetsmessig borte i deres yrkesutøvelse. Teoretisk kunnskap er tilstede, men den har blitt *”integrert”*. Informantene forholder seg slik til teori som noe de bruker, men ikke vet hvordan. Det kan virke som at de mister grep på hvordan de operasjonaliserer teorien, og definerer heller teori som praksis. Dette gjør seg gjeldende i intervallet mellom teori og praksis.

Den teoretiske kunnskapen er ikke lengre lettere artikulert enn praktisk kunnskap, snarere tvert i mot; den teoretiske kunnskapen blir av informantene fremstilt på lignende vis som praktisk kunnskap. Informantene skisserer en sosialarbeiderkarriere hvor skoleinnlært teoretisk kunnskap mister sin eksplisitet i omvendelsen til praktisk kunnskap gjennom yrkesforløpet. Teoretisk kunnskap mister således kjennetegn av å være tydelig artikulert, overførbar og uavhengig av kunnskapsbæreren, og nærmer seg heller den praktiske kunnskaps kjennetegn; avhengighet av kunnskapsbærer og brukssituasjon. Det ser ut til at vi står ovenfor prosesser der teoretisk kunnskap tilsynelatende forsvinner som en del av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag i utøvelsen av faget.

Dette har vi forstått som et uttrykk for *selvfølgeliggjøringsprosesser* i intervallet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Med selvfølgeliggjøring mener vi at kunnskapen blir tatt for gitt, og ikke lengre anerkjennes å være det den i utgangspunktet var. Vi forholder oss til det selvfølgelige som aktive prosesser som finner sted ved utøving av kunnskap. Herberg skriver at siden ”den teoretiske kunnskapen blir bearbeidet gjennom stadige erfaringer og refleksjon, vil den kunne utvikle seg til fortrolighetskunnskap” (2001:23). Dette kan minne om det vi har kalt en selvfølgeliggjøring av tidligere artikulert, teoretisk kunnskap. Men til forskjell legger Herberg betydelig vekt på refleksjonens ”forandrende kraft” (ibid), og legger føringer for en bevisst prosess. Fortrolighetskunnskap kan forstås som en tilsiktet og ønsket sosialisering fra utdanningsinstitusjonen og arbeidsstedets side. I vårt materiale er teoretisk kunnskap omtalt som noe som i nåtid ikke tydelig uttales, og som heller forstås som noe implisitt og selvfølgelig. Selvfølgeliggjøringsprosesser og fortrolighetskunnskap beskriver således ulike kunnskapsaspekter.

Når så teoretisk kunnskap fremtoner seg som implisitt og uttalt står en samtidig i fare for å gjøre kunnskap usynlig. Dette kan omtales som en form for taushet. Levin (2004) ville kanskje ha brukt benevnelsen *uttalt kunnskap* her. Dette er kunnskap som er underforstått eller inneforstått. Men samtidig tilegnes uttalt kunnskap ved å etterligne andre, såkalt modellering. Dette skiller informantenes implisitte og uttalte forhold til teoretisk kunnskap fra Levins begrep om uttalt kunnskap, ettersom teoretisk kunnskap allerede er tydelig

artikulert og har blitt tilegnet gjennom litteratur og foredrag; ikke gjennom modellering. I motsetning til Polanyis ([1966] 2000) begrep om *taus kunnskap* er taus teoretisk kunnskap en form for taushet som *kan*, men ikke nødvendigvis *vil* artikuleres, og kan dermed supplere det Levin (2004) omtaler som det *tausgjorte* og det *skjulte*. Mens en tausgjort og skjult form for taushet indikerer en motstand til å forholde seg til det aktuelle fenomenet tausheten omhandler, forstår vi taus teoretisk kunnskap som uttrykk for en selvfølgeliggjøring av et i utgangspunktet tydelig artikulert fenomen.

De tause selvfølgeliggjøringsprosessene bærer preg av å være implisitte, og tilslørende i forhold til kunnskapens opphav. Teoretisk kunnskap blir tilsynelatende borte som del av sosialt arbeids kunnskap, ettersom den ikke lengre kan skilles fra praktisk kunnskap i utøvelsen. De omformer teorien til å gjelde i nåtid. Dette kan være et fruktbart forhold til- og bruk av kunnskap, men kunnskapsgrunnlaget til sosialt arbeid kan således oppfattes som hovedsaklig bestående av praktisk kunnskap. Når det som en gang ble lært ved hjelp av undervisning og litteratur omdannes til kroppsliggjort og personlig kunnskap, mister det samtidig noe av sin mulighet til å representere et felles grunnlag for sosialt arbeid. Det kan få et skimt av tilfeldighet over seg, og blir vanskelig å overføre ettersom den er avhengig av kunnskapsbæreren. En mulig fare ved et uuttalt forhold til bruk av teoretisk kunnskap er at en eventuelt manglende bruk av teoretisk kunnskap også blir uuttalt. Det kan også føre til en usikkerhet rundt egen besittelse og bruk av kunnskap, som ellers ikke hadde vært nødvendig. Hvordan forholder informantene seg så til dette? La oss se det i sammenheng med hvordan informantene forstår krav satt til deres kunnskap der deres arbeid blir utført.

Krav om å kunne vite noe for sikkert

"her har det skjedd mye, jeg har gjort en god jobb tenkte jeg. Med det var det ikke mulig for sykepleieren å se, for jeg hadde ikke noe håndfast å vise til. (...) For de er opptatt av det medisinske og det praktiske, mens vi er opptatt av hva slags samtaler du har, ferdigheter du har i forhold til samtaler (...). Men det er ikke så lett å synliggjøre det, hva du egentlig har gjort. For resultatet kommer jo ikke på en måte synlig. Det kommer ved at hun ikke kommer igjen. Og hvordan viser man og måler det?" (Hege).

Det at teoretisk kunnskap ”forsviner” i praksis blir etter alt å dømme ikke berørt eksplisitt i vårt materiale. Informantene forteller om deres ”integreerte” bruk av teoretisk kunnskap som noe selvsagt og uproblematisk. Det informantene imidlertid uttrykker som utfordrende, er krav satt til deres kunnskap – stilt fra arbeidsfeltet der deres kunnskap blir utøvd. I sitatet over forteller Hege at det var vanskelig å vise ovenfor de andre yrkesgruppene på arbeidsplassen at hun hadde gjort en god jobb, ettersom hun ikke hadde noe «*håndfast å vise til*». Det er vanskelig som sosionom å synliggjøre hva du egentlig har gjort, ettersom resultatet ofte viser seg ved at pasienter og klienter ikke kommer igjen. ”Og hvordan viser man og måler det?”

«*Vi kan ikke vise til tall*» forteller Gro, noe som står i motsetning til «*den der utviklingen i samfunnet at man skal se resultater hele tiden*». Anne forteller at: ”*jeg er litt engstelig for når vi går inn i Nav at det vil bli for mye statlig styring, og at det vil bli for mye poeng i hvor mye har du klart og hvor mye har du fått til (...). At biten med det sosialfaglige blir borte.*” Nav representerer her et system som jager etter målbare resultater, noe som står i opposisjon til sosialt arbeid. Det er vanskelig å synliggjøre resultater av utøvd sosialt arbeid, og en etterstrebelse av dette kan videre føre til at det sosialfaglige blir borte. Innen sykehus forteller Per at der: «*snakker man med folk som har et sånt språk som bunner i at de vet noe helt sikkert, og så gjelder alt annet ingenting, eller veldig lite, og det sier de helt tydelig. Men de vet at sånn er det med den pasienten, og da gjør vi slikt. Og det er lett å jobbe mye med det man vet (...). Men jeg, jeg kan ikke si det samme om mine metodevalg.*” Per opplever at eksplisitt uttalt kunnskap er den kunnskapen som av arbeidsfeltet anses som gyldig. Når noe er standardisert, er det også enklere å jobbe med det. Per kan ikke si det samme om sin kunnskap. ”*Det jeg gjør, når jeg gjenforteller det i vanlige ord, så sier jeg at jeg snakker med pasienten, jeg kan si at jeg ringer litt for ham. Og jeg kan si at jeg kan kartlegge sosial bakgrunn. Og det er jo ting alle kan innbille seg at de kan klare. Ringe litt, og snakke, ja snakke med en pasient, jeg snakker med pasienter hver dag jeg, kan andre si da, ikke sant. (...) Det er ikke noe morsomt å sitte her å gjøre selvfølgelig ting.*” Kunnskapen får et hverdagslig preg, uttrykt som noe selvfølgelig alle kan utføre. Det blir vanskelig overfor både seg selv som sosialarbeider og andre yrkesgrupper å uttale og dokumentere virkningen av det utførte arbeidet.

Vi har sett at informantene uttrykker at det blir stilt krav til deres kunnskap fra arbeidsfeltet de jobber innenfor. Disse kravene, som det å vise til resultater og å vite noe for sikkert, klarer imidlertid ikke informantene å innfri. Dette tolker vi i sammenheng med hvordan informantene forholder seg til sin teoretiske og praktiske kunnskap. Når sosialt arbeids teoretiske kunnskap blir borte i den praktiske kunnskapen, vil nødvendigvis også sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag fremtre som mer snevert. Det blir da utfordrende å vise hva som blir utrettet innen sosialt arbeid, og å tydeliggjøre at dette ikke er noe hverdagslig alle kan gjøre. Men hvordan angripe og løse denne utfordringen?

Et trippelt formuleringsproblem innen sosialt arbeid?

Et første skritt blir å utforske ytterligere hva som utløser de tause kunnskapsprosessene. Dette er imidlertid krevende ettersom de kunnskapsprosessene vi prøver å begripe er tause og selvfølgeliggjorte. Videre er det metodologisk utfordrende å utforske dette ut fra foreliggende materiale. Vi har likevel tenkt å løfte frem et formuleringsproblem (Annfelt 2003) som en mulig forklarende faktor. Dette vil vi videre koble opp mot de to tidligere nevnte formuleringsproblemene, som vi til sammen forstår som et *trippelt formuleringsproblem* sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag står ovenfor.

Som vi har sett, skapes det et intervall mellom teori og praksis når det oppleves at teorien skiller seg fra virkelighet. Teori vil som forenkling til en viss grad alltid skille seg fra virkeligheten; intervallet mellom teori og praksis kan dermed vanskelig unngås. For å forstå dette intervallet riktig, er det i følge Meads (1964) tenkning nødvendig å forstå teori og praksis i relasjon til konkrete hendelser. Dette fordrer en eksplisitt operasjonalisering av teori i praksis. Men hvordan? Språk kan forstås som det som åpner opp for og begrenser vår forståelse av den sosiale virkelighet (Rorty 1997). Hvordan vi snakker om teori i praksis og hvilke vokabular vi har å spille på, blir slik influerende for hvordan en forstår teori i praksis. Vi undrer oss nå over om det kan være slik at sosialt arbeid mangler et språk for å synliggjøre teoretisk kunnskap innen faget. Løsningen på å minske intervallet har for informantene blitt å omforme teori til praksis, i stede for å bevare teori i praksis gjennom verbalisering. Selv om den teoretiske kunnskapen er tilstede i utøvelsen av faget, blir den ikke språklig ivaretatt og oppfattes heller som praktisk kunnskap. Når en som sosialarbeider skal begrunne sitt arbeid ut

fra sin kunnskap, vil det fremstå som at kunnskapen og utøvelsen kun er av praktisk karakter. Dette kan forstås som et formuleringsproblem, jamfør Annfelts (2003) analytiske begrep, som kan bidra til de tause selvfølgeliggjøringsprosessene.

Gjennom denne analysen kan det sies at sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag står ovenfor et trippelt formuleringsproblem. Det første dreier seg om de tause sidene ved kunnskap som ikke kan uttales uten å miste viktige aspekt ved kunnskapen. Det neste gjelder forventninger til at praktisk kunnskap skal artikuleres på teoretisk kunnskaps premisser, noe som kan bidra til at kunnskapen forblir taus (Annfelt 2003). Det siste handler, i Rortys (1997) termer, om et manglende vokabular for språklig ivaretagelse av teoretisk kunnskap; noe som gir seg utslag i implisitte og uuttalte prosesser der teoretisk kunnskap oppfattes som praktisk kunnskap.

Å verbalisere tause selvfølgeliggjøringsprosesser?

Artikkelens problemstilling omhandler hvordan kunnskapsprosesser gjør seg gjeldende i sosialarbeideres tilbakeblikk på teori i praksis, og hvordan disse prosessene påvirker forholdet mellom teori og praksis. Dette har blitt utforsket gjennom samtaler med åtte sosialarbeidere. Med Meads (1964) tidsforståelse som analyseperspektiv har vi sett at fortid blir fortolket og konstituert gjennom nåtid, og at tilbakeblikk på tidligere hendelser vil preges av ens situasjon. Dette har vi overført til studien ved å fremheve at måten informantene forstår sin teorikunnskap tilegnet ved utdanning, er preget av erfaring gjennom praksis.

I artikkelen har vi sett at informantene forstår praksis som erfaring, ervervet ved prøving og feiling i utøvelse av faget. Teori blir omtalt som kunnskap lært ved utdanning. Informantene har en forventning om at ny kunnskap legger seg utenpå allerede ervervet kunnskap, noe som vil innebære en lineær forståelse av kunnskap. De er derimot ikke så opptatt av at praksis skal generere ny kunnskap. Mead (op cit) forstår kunnskap annerledes enn at det ene fører til det andre; ved at kunnskap blir forstått på forskjellige måter ettersom nye erfaringer farger tidligere kunnskap. Når informantene gjennom kunnskapskartmetoden blir bedt om å minnes eksempler fra deres utøvelse av sosialt arbeid, og den kunnskap de benyttet seg av, minnes de

ikke situasjonen og kunnskapsbruken slik de forstod den på tidspunktet, men som fortolket gjennom senere erfaringer, altså i nået.

Informantene forstår teori og praksis som atskilte fenomen i intervall til hverandre, ettersom teori skiller seg fra virkeligheten. Intervallet blir imidlertid nærmest opphevet gjennom tause selvfølgeliggjøringsprosesser, ettersom teoretisk kunnskap fremstilles som selvsagt og uuttalt. Dette påvirker forholdet mellom teori og praksis ved at teori omformes til praksis. Sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag mister da tilsynelatende sin teoretiske kunnskap ved utøvelsen av faget. Intervallet mellom teori og praksis, kan ut fra Mead (op cit) forstås som en distanse som gjør seg gjeldende ved at teori vanskelig operasjonaliseres i praksis, altså knyttes opp til konkrete hendelser, og at informantene ikke ser sammenhenger. Dette kan imidlertid fortone seg som særlig utfordrende innen sosialt arbeid, da faget utøves innen uforutsette og sammensatte situasjoner. Tause selvfølgeliggjøringsprosesser kan også forstås som et formuleringsproblem. Spørsmålet blir da; hvordan kan en møte denne utfordringen?

Artikkelens intensjon er å bidra til en synliggjøring av kunnskapsprosesser i forholdet mellom teori og praksis innen sosialt arbeid. Vi har sett at teoretisk kunnskap er tilstede i informantenes utøvelse, men blir gjennom de tause selvfølgeliggjøringsprosessene heller forstått som praktisk kunnskap. Dette åpner opp for en forståelse av teori som uuttalt. Vi har stilt spørsmål om det kan være slik at sosialt arbeid mangler et språk for å visualisere teoretisk kunnskap innen faget. En løsning på hvordan tause selvfølgeliggjøringsprosesser kan synliggjøres kan således ligge i vår egen språkbruk; hvordan vi ordlegger vår kunnskap, og hvordan sosialt arbeid blir omtalt både blant sosialarbeidere og overfor andre yrkesgrupper vi samarbeider med. En start kan være å forsøke å verbalisere de tause selvfølgeliggjøringsprosessene gjennom et utvidet vokabular innen faget. Dette kan mulig oppnås gjennom et bredere spekter av formuleringer, samt en etterstrebelse av refleksjon og ordlegging rundt hvordan teori anvendes i praksis. Ved å utvide sosialt arbeids vokabular kan også sosialt arbeids virkelighet utvides, i det fagets grenser for erkjennelse bygges ut (Rorty 1997). Hvordan vi *snakker om* sosialt arbeids kunnskap blir slik påvirkende for hvordan vi *forstår* sosialt arbeids kunnskap. Ved en fyldigere forståelse kan sosialt arbeids utøvere få et bredere spekter av kunnskap å spille på i sitt forhold til en ellers mangfoldig og komplisert

virkelighet. Dette kan videre tydeliggjøre operasjonalisering av teori i praksis og bidra til at intervallet mellom teori og praksis bedre forstås og slik innskrenkes. Dette kan håpefullt føre til at et helhetlig kunnskapsgrunnlag blir synliggjort og ivaretatt.

Abstract

In this article processes between theory and practice in social work are being qualitatively explored. To the informants theory is something which is acquired by education and belongs to the past; while practice is performed in the present and acquired through continually new experiences. In the division between theory and practice an interval arises. It might look like the informants relate to this interval by converting theory into practical knowledge. We have coined this "*silent processes of matter of course making*"; processes that conceal the use of theoretical knowledge by the informants in their occupational practice. This can be regarded as a problem of formulation. A solution might be to increase the vocabulary of social work; and thereby the ability to articulate, investigate and understand the interrelationship between theoretical and practical knowledge.

Litteratur

Annfelt, Helle. 1994. *Kunnskap som premiss for endring*. Dragvoll: Institutt for sosialt arbeid: Universitetet i Trondheim.

Annfelt, Helle. 2003. "Fornuft og følelser": om fruktbar kunnskap og faglige dilemmaer i sosialt arbeid. I Eriksson, Hans Göran (red.). *Fra tårn til kuppel: sosialt arbeid i utvikling: Sosionomutdanningne i Trondheim 1962 – 2002*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Berg, Insoo Kim. 1992. *Familjebehandling: løsningsfokuserat arbete med utsatta familje*. Stockholm: Mareld

Berven, Unni Grethe. 2004. *"Omsorg under lupen": en kvalitativ studie av erfarne barnevernsarbeideres vurderinger og refleksjoner i alvorlige barnevernssaker*. Oslo: U. Berven.

Dewey, John. 1896. The Reflex Arc in Psychology. *Psychological review*, vol. 3.

Fossestøl, Bjørg. 2006. Hvorfor er det vanskelig å artikulere praktisk kunnskap? I Røysum, Anita (red.). *Sosialt arbeid. Refleksjoner om kunnskap og praksis*. Oslo: Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere.

Grimen, Harald. 2008. Profesjon og kunnskap. I Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Heggen, Kåre. 2005. Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 6.

Herberg, Eva Bertling. 2001. *Å være i praksis, og å lære av det*. Oslo: Høgskolen i Oslo

Hommersand, Sigrid. 1999. *Skilte alenemødre*. Oslo: S. Hommersand.

Johannessen, Kjell S.. 1984. *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet. Filosofisk institutt.

Johannessen, Kjel S.. 1999. *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.

Johansson, Gunilla. 2007. *Kunnskap om sosiale problemer: om forutsetninger for teori og praksis i sosialt arbeid*. Oslo: G. Johansson.

Juozeļiūnienē, I. 2008. Doing Research on Families with Parents Abroad: the Search for Theoretical Background and Research Methods. – *Philosophy. Sociology*, No. 4, p. 72-79. ISSN – 0235-7186. (ISI)

Kvale, Steinar. 2007. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Leira, Halldis Karen. 2003. *Det gode nærvær: kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Levin, Irene. 1994. *Stefamilien – variasjon og mangfold*. Oslo: Aventura
- Levin, Irene. 2004. *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, Irene. 2008. Barnetegninger som en metode til å forstå barns relasjoner. I: Bø, Bente Puntervold og Bennedichte C. Rappana Olsen (red.), *Utfordrende foreldreskap: under ulike livsbetingelser og tradisjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mead, George Herbert. 1964. I Strauss, Anselm (red.), *George Herbert Mead on social psychology: selected papers/edited and with an introduction by Anselm Strauss*. Chicago III: University of Chicago Press.
- Moxnes, Kari, Hjørdis Kaul, Inge Kvaran og Irene Levin (red). 2001. *Skilsmissens mange ansikter. Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Polanyi, Michael. [1966] 2000. *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag.
- Rorty, Richard. 1997. *Kontingens, ironi och solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.

Trofasthet eller utroskap

– diskurser om ”den dyktige praktiker” og ”teorififfen”

Akademiseringen av sosialt arbeid kan forstås på flere måter, dels som en nødvendighet og dels som et onde som gjør mer skade enn nytte. Uansett kan temaet ses på som høyst aktuelt når både master- og doktorgrader blir stadig vanligere innen sosialt arbeid. Et nærliggende spørsmål blir derfor hvordan fagutøverne stiller seg til en akademisering av det som tradisjonelt er blitt ansett som et praksisfelt? Ved å synliggjøre to diskurser med ulike premisser og konsekvenser, diskuterer vi i denne artikkelen dette temaet og fokuserer særlig på forholdet mellom teoriutvikling og praksisutøvelse.

Innledning

Akademisering – hvordan forstår vi det? Og hva påvirker denne forståelsen? Som sosialarbeidere har vi en oppfatning av akademiseringen innen faget sosialt arbeid. Forståelsen kan være påvirket av blant annet utdanning, erfaring, arbeidsfelt og personlige holdninger og verdier. Samlet sett finnes det nok mange stemmer i definisjonen av akademisering. Like interessant som at akademisering kan forstås på forskjellige måter, er hvordan vi forholder oss til disse ulike forståelsene, og mer spesifikt innen sosialt arbeid? Er den eksplisitt og gjennomtenkt? Eller er den mer implisitt og uavklart? Disse spørsmålene ble for oss særlig interessante da vi var så privilegerte å kunne lytte til åtte sosialarbeideres fortellinger om deres oppfatning av kunnskap innen sosialt arbeid. Denne artikkelen tar således utgangspunkt i en studie med temaet sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag⁶.

Det er nødvendig å gå noe tilbake i tid, ved å se på utgangspunktet for å utføre en studie med dette temaet. Igangsettingen av studien ble først og fremst ledet frem av en nysgjerrighet i forhold til hvilke former for kunnskap en sosialarbeider benytter seg av i sin utøvelse, og hva denne kunnskapen består i? Denne undringen ble vekket i oss av at vi som sosialarbeidere

⁶ Denne artikkelen er en del av et mastergradsprosjekt i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo utført av Karen Colban Hoel og Trude Christiane Rønnild. Prosjektets resultat består av to artikler, og en ”kappe” som binder disse sammen.

opplevde det som vanskelig å artikulere dette konkret når vi forsøkte. Etter hvert begynte vi å lure på hvordan dette var for andre sosialarbeidere. Nysgjerrigheten ble spisset til en overordnet problemstilling for prosjektet; *hvordan forstår sosialarbeidere sitt kunnskapsgrunnlag i utøvelsen av sosialt arbeid?* Det er viktig å presisere at vi ikke var av den oppfatning at vi skulle finne ett kunnskapsgrunnlag som representerer noe universelt for sosialt arbeid. Fokuset vårt har hele tiden vært å utforske sosialarbeideres subjektive oppfatning av kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid, og hvilke former for kunnskap de benytter i sin praksis.

Formålet med artikkelen kan anses som tredelt. For det første ønsker vi å utforske eventuelle utfordringer som sosialt arbeid står ovenfor i en videre fagutviklingsprosess. Særlig interessant finner vi det å utforske hva sosialarbeidere som utøver faget til daglig tenker om dette, siden vi har en antakelse om at deres forståelse kan reflektere tilbake til faget generelt. Forhåpentligvis kan denne artikkelen være et bidrag i denne sammenheng, i tillegg til å gi en forståelse av hvilke faktorer som er med å påvirke sosialarbeidernes forståelse. Dette utgjør det andre aspektet av formålet. Slik kan denne artikkelen forhåpentligvis også være et bidrag til utviklingen av kunnskapsproduksjonen i faget ved at både kunnskapen og forståelsen innen faget utvides, noe som utgjør det siste aspektet ved formålet. Vi er imidlertid klar over at en enkelt studie ikke kan løse alle disse skisserte utfordringene. Men ved å knytte oss opp til en videre fagtradisjon som diskuterer slike spørsmål, kan artikkelen forhåpentligvis ses på som et bidrag i denne sammenheng.

Etter hvert som studien utspant seg ble vi ikke kun opptatt av hvordan sosialarbeidere forstår sitt kunnskapsgrunnlag i *utøvelsen*, men også hvordan de forstår det når det settes i en kontekst der *akademisering* av faget står sentralt. Dette utviklet seg til en problemstilling som denne artikkelen tar utgangspunkt i: *Hvordan forstår sosialarbeidere sin kunnskap når den settes i sammenheng med en akademisering av faget, og hvilke faktorer gjør seg gjeldende i deres forståelse?* Artikkelen vil ta utgangspunkt i dette og diskutere fagutvikling i sosialt arbeid ut fra kunnskapsforståelsen informantene har gitt oss gjennom sine fortellinger. Diskursbegrepet står sentralt, og da spesielt i forbindelse med hva som skjer i forholdet

mellom teoriutvikling og praksis innen fagfeltet, og hvilken verdi kunnskap blir gitt. La oss starte med å se på relevant faglitteratur som kan bidra til å sirkle inn dette temaet.

Kunnskap og akademisering

Akademisering – et utviklingstrekk

I faglitteraturen blir det poengtert at vi i dag står ovenfor en ny fase som handler om en akademisering av profesjonen sosialt arbeid i Norge (Levin 2004). Men det er ikke en entydig enighet i litteraturen om når og hvordan denne utviklingen begynte. Noen steder nevnes blant annet utviklingen som gradvis skjedde på 1960-tallet og fremover da akademiseringen av yrkesutdanningene kom som et resultat av statlig utdanningspolitikk (Levin 2004; Smeby 2008). For sosialt arbeid resulterte dette i at sosialskolene gikk over til å bli en del av høgskolesystemet mot slutten av syttitallet (Levin 2004). Denne utviklingen har på mange måter resultert i at teoriutvikling og forskning er blitt tillagt større vekt enn tidligere og blitt en mer integrert del av aktivitetene (Levin 2004; Smeby 2008). Kikkan Ustvedt Christiansen (2001) hevder at det var opprettelsen av Institutt for sosialt arbeid ved Universitet i Trondheim i 1974 som representerer det viktige første skrittet mot en akademisering av faget. Det som generelt tillegges relativt stor vekt for akademiseringsutviklingen er Høgskolereformen av 1994 der profesjonsutdanningene ble samlet i de statlige høgskolene (Kyvik 2002; Levin 2004; Smeby 2008; Heggen m.fl. 2008). Det ble her lagt vekt på at utdanningene skulle få et mer allment og teoretisk fundament for å bedre kvalifiseringen av yrkesutøverne og sikre kvaliteten på velferdstjenestene. I den videre argumentasjonen for en akademisering i faglitteraturen blir det vist til også andre fordeler ved en slik utvikling. Blant annet kan det gi en mulighet for faget til å knytte seg til internasjonal kunnskapsutvikling og strømninger. Videre blir det argumentert for at utviklingen også vil føre med seg en heving av statusen til yrkesutøverne, i tillegg til at profesjonen selv blir en bidragsyter til kunnskapsproduksjonen innen feltet (Ustvedt Christiansen 2001; Levin 2004; Heggen m.fl. 2008; Dahle 2008). Det har vist seg at den akademiske interessen innen sosialt arbeid er blitt sterkere av denne utviklingen, det rekrutteres relativt mange til de utdanningene som tilbyr mastergrad. Det er også stadig flere som går videre til doktorgrad (Ustvedt Christiansen 2001). Men tross dette er det fortsatt kun 19 personer med doktorgrad i sosialt arbeid i Norge (NTNU 2009). Slik sett kan man si at utviklingen fortsatt går sakte. Dette kan ha sammenheng

med forståelsen av hva som anses som sosialt arbeid og hva vi bygger vår kunnskap på, det vi her behandler som sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag.

Sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag

Det vil være lite hensiktsmessig å anse en profesjons kunnskapsgrunnlag som noe enhetlig, og således bør også sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag anses som et sammensatt fenomen bestående av både mangfoldige og fragmenterte elementer. Sosialt arbeid kan anses som en profesjon der hensikten er å hjelpe mennesker med å løse sine sosiale problemer. Dette mikroperspektivet inneholder også et makroperspektiv som innebærer ideologiske motiver som å endre sosial urettferdighet og andre urettmessige samfunnsbetingelser (Fahlgren 1999; Levin 2004; Kokkinn 2005). Videre viser det et grunnperspektiv innen faget som omhandler personen i situasjonen, nemlig at individet skal forstås ut fra den sammenhengen det lever i. Her tenker en særlig på sosioøkonomiske forhold (Levin 2004). Utøvelsen har på denne måten et praktisk siktemål og et formål utenfor seg selv. Det vil ikke si at teoretisk kunnskap er uten betydning. Men denne formen for kunnskap blir som regel bestemt av praktiske oppgaver som gjør den teoretiske kunnskapen relevant (Kokkinn 2005; Grimen 2008). Ved å forstå sosialt arbeid på denne måten, vil kunnskapsgrunnlaget bestå av ulike elementer som settes sammen av utøveren på en bestemt måte for å møte den situasjonen man står ovenfor og de krav som praksisen stiller på en meningsfull måte. Sosialt arbeid kan således ses på som en profesjon som ”fremtrer og blir gjennom det en *gjør* mer hva det *er*” (Levin 2004:7). Dette er selvfølgelig ikke noe enestående for sosialt arbeid, men om man ser på kunnskapsgrunnlaget til sosialt arbeid ut fra dette perspektivet vil den praktiske delen av utøvelsen være like så viktig som det teoretiske grunnlaget.

Men hvilken rolle spiller egentlig forholdet mellom teori og praksis for fagets kunnskapsgrunnlag? Jo, nettopp fordi disse termene ikke inneholder noe gitt eller entydig. Termene tillegges heller ulik betydning ut fra ulike posisjoner. I fagfeltet sosialt arbeid, som i samfunnet generelt, har det vært en tendens til å oppfatte forholdet mellom teori og praksis som dikotomiske størrelser, det vil si som gjensidig utelukkende (Annfelt 2003; Levin 2004). Det bidrar til at oppfattelsen får et enten-eller preg; når noe er praktisk kan det ikke samtidig være teoretisk og omvendt. Som resultat stilles teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap i et

motsetningsforhold til hverandre (Annfelt 2003). På denne måten kan sosialt arbeid stå i fare for kun å bli betegnet som et praktisk fag, og ikke teoretisk (Levin 2004).

Teori og praksis i en akademiseringskontekst

Hva kan da skje med synliggjøringen av faget når sosialt arbeid dikotomisk nærmest fratas et teoretisk aspekt? Denne forståelsen av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag er både mangelfull og lite hensiktsmessig. Hvis dette forblir en rådende oppfatning innen faget vil det mest sannsynlig også bli en hemsko i den videre utviklingen av feltet. Som et eksempel kan vi henvende oss til Levin (2004) som trekker frem at den praktiske kunnskapen lett kan bli mindre synlig om den ikke artikuleres. Siden kunnskapen sosialarbeidere besitter er fleksibel og kontekstuell forankret, styres kunnskapen av situasjonen heller enn av entydige regler (Annfelt 2003). Denne problemstillingen skaper et formuleringsproblem for sosialt arbeid ved at det er problematisk å formulere kunnskapen i den presise og teoretiske formen som mange mener fagkunnskap må ha (Fahlgren 1999; Annfelt 2003; Dahle 2008). Kari Martinsen (2005) kaller det et kunnskapshierarki der én form for kunnskap og forskning settes høyest uten å nevneverdig bli problematisert. Øverst i dette hierarkiet plasserer hun evidensbasert forskning der synlige og håndfaste resultater står i forsetet. I følge Rannveig Dahle (2008) kan dette forstås som prosesser som gyldiggjør kunnskap, og henviser til Code (1988:64 i Dahle 2008:221) som mener at det i vårt samfunn eksisterer et skille mellom ”kunnskap” og ”erfaring” hvor erfaring nedvurderes i forhold til hva som er gyldig kunnskap. For sosialt arbeids kunnskapsutvikling er det både nødvendig og hensiktsmessig å besitte et kunnskapssyn som innebærer også praktisk kunnskap som gyldig kunnskap (Lundstøl 1999). På den måten hviler kunnskapsutviklingen på andre kriterier og metoder enn de allment vedtatt vitenskapelige (Dahle 2008). I denne sammenheng kan det anses som en utfordring for sosialt arbeid at den kunnskapen utøverne besitter, ikke gjenkjennes som kunnskap. Hvilket kan komme til å hemme en fagutvikling og i noen tilfeller også utøvelsen (Annfelt 2003; Levin 2004).

Som vi ser gjør forholdet mellom teori og praksis seg gjeldende når det er snakk om en akademisering av ”praktiske” yrker (Levin 2004; Smeby 2008). Denne problemstillingen har i følge Ustvedt Christiansen (2001) holdt seg forbausende konstant når det gjelder sosialt

arbeid. For sosialt arbeid kan det derfor være hensiktsmessig å sette søkelys på dette i den videre fagutviklingen, og undersøke forholdet mellom teori og praksis med et mer mangfoldig blikk. Levin (2004) ser på det som et gjensidig avhengighetsforhold, der fokus bør ligge på forholdet mellom disse termene. Vi snakker her om å forstå det som flere typer forhold, ikke bare ett (Payne 2002; Grimen 2008). Det er derfor viktig å unngå en reproduisering av dikotomien mellom teori og praksis i sosialt arbeid, for å unngå forenklende forestillinger som kan påvirke vår forståelse av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag (Haavind 1989; Grimen 2008). Det kan nemlig stå i fare for å bli et kjennetegn ved sosialt arbeid, heller enn en av flere måter å forstå dette forholdet på. Teoriutvikling og forskning trenger derfor ikke by på en utelukkelse av praksis. Praksis kan heller være både utgangspunkt og mottaker av forskningen (Levin 2004; Røysum 2006).

Gjennomgående i vårt materiale viser det seg at de fleste informantene anerkjenner både teori og praksis som viktige kunnskapskilder, men at det er praksis og erfaring som blir gitt mest betydning når det gjelder deres yrkesutøvelse⁷. Det denne artikkelen viser til er hvordan deres forståelse av kunnskap konstitueres ut fra hvilke diskurser de posisjonerer seg innenfor, og spesielt da hvordan forholdet mellom teori og praksis endrer seg gjennom en kontekstualisering, her gjennom temaet akademiseringen av sosialt arbeid.

Diskurs som perspektiv

Gjennom arbeidet med materialet kom vi til et punkt hvor vi stilte oss spørsmålene; hva er det som kan ligge bak informantenes kunnskapsforståelse? Og hvilke betingelser ligger til grunn for denne forståelsen? Vi trengte et analytisk redskap som kunne bidra til å undersøke dette bedre, og endte på denne måten opp med å benytte oss av diskursteori. Diskursbegrepet kan her forstås som en måte å tale om og forstå verden på, i vårt tilfelle hvordan bestemte fenomener som kunnskap konstrueres (Jørgensen og Phillips 1999; Widerberg 2001). For oss åpnet diskursbegrepet for muligheten til å synliggjøre hvordan tanker, forestillinger, krav og normer er med på å påvirke informantenes kunnskapsforståelse. Det ga oss en mulighet til å utforske informantenes tale om fenomenet akademisering av sosialt arbeid. Disse prosessene

⁷ Se mer i artikkelen ”*Tause selvfølgegjøringsprosesser – prosesser innen sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag*” som er en tilhørende del av prosjektet (Hoel og Rønnild 2009).

kan både være uuttalte og ubevisste, diskursene man posisjonerer seg innenfor og taler gjennom blir en del av vår forståelseshorisont (Saur 2007). De er så innarbeidet at vi tar dem for gitt og setter dermed heller ikke spørsmålstegn ved dem. Men like fullt vil disse forestillingene om kunnskap være med på å prege fagutviklingen (Annfelt 2003). Som Randi Saur sier i sin studie "Møte med familievold i sosialtjenesten" kan diskursbegrepet derfor være et redskap som egner seg "til å koble forbindelsen mellom de forståelsene som tas i bruk i situasjonen og faktorer og betydningssystemer som er utenfor situasjonen utenfor sosialarbeiderens virksomhetsfelt" (2007:24).

Diskursteori er stort og mangfoldig, og av den grunn har vi valgt å begrense oss til Foucaults diskursteori siden denne ofte anses som grunnleggende (Jørgensen og Philips 1999). I tillegg ser vi at noen av hans begreper passer godt til vårt formål. Vi har på ingen måter forsøkt å gjøre en diskursanalyse. Vi har heller trukket ut deler av Foucaults begreper som vi anser som aktuelle for vårt formål. Diskurs beskrives av Foucault ([1970] 1999) som et system av en rekke med utsagn. Som følge av dette trer man som språkbruker inn i en sirkulerende tale der språket utgjør en diskurs som ligger forut for språkbrukeren. Ved å tale posisjonerer man seg i følge denne teorien alltid i et maktfelt der meningsbetingelsene ligger der på forhånd. I denne logikken kan diskurs ses som et slags arkiv som gjennom historiske perioder, kulturer eller andre betingelser stenger og begrenser deler av arkivet. På denne måten anses ikke diskurser kun som frigjørende og produktive, de er i følge Foucault ([1970] 1999) også med på å begrense og forføre individers handlingsrom.

Diskursproduksjonen i et samfunn betinges og begrenses av ulike utelukkelsesprosedyrer (Foucault [1970] 1999). En prosedyre omtales som forbudet og omhandler hva som er forbudt eller tillatt innen en diskurs. Det er nemlig ikke mulig å snakke om hva som helst i alle sammenhenger, noe blir rett og slett ansett som forbudt. Videre omtales to utelukkelsesprosedyrer som kan betraktes som ulike oppdelinger i samfunnet. Det første er forholdet mellom galskap og fornuft, der den gales tale blir forkastet av diskurser som anses som mer troverdige. Den neste er forholdet mellom hva som anses som sant eller falskt. For Foucault finnes det ikke en universell form for sannhet, for hva som bestemmes som sant og falskt er avhengig av historiske perioder og grensedragninger. Hvem som har retten til å

definere hva som er fornuftig, forbudt, sant eller falskt er for Foucault (op cit) en prosess som er vilkårlig, skjønnsmessig og tilfeldig og som er avhengig av å bli iscenesatt gjennom ulike institusjoner og praksiser. Når våre informanter snakker om deres kunnskapsgrunnlag og akademiseiringen av sosialt arbeid trer de på denne måten inn i et felt av sirkulerende tale som er preget av slike utelukkelsesprosedyrer. Sosialt arbeid som fagfelt vil operere innenfor ulike diskurser, kunnskapsregimer og utelukkelsesprosedyrer, og slik kan våre informanter ses på som kunnskapsbrukere som forhandler med de ulike diskursene i sitt felt og praksis (Schaanning 1997; Foucault [1970] 1999). Vår ferd gjennom diskursverdenen endte derfor i et spørsmål vi valgte å stille til empirien; Hvordan konstruerer informantene kunnskap innen dette snevre spillet av diskursens regler?

Som vi til nå har forsøkt vist er det skrevet en hel del om temaet vi er opptatt av. Blant annet er kunnskapsaspektet, og særlig forholdet mellom teori og praksis, presentert gjennom ulike teoretiske innfallvinkler. I tillegg er temaet også diskutert konkret opp mot en akademisering av faget. Det som er mer mangelfullt er hvordan *utøverne* av faget forstår sin egen kunnskap, og hvordan diskusjonen av fagutviklingen kan diskuteres i lys av deres fortellinger. I tillegg kan diskursperspektiv være et nyttig supplement til denne diskusjonen, ved at det åpner for muligheten til å se på hvilke betingelser som er med på å konstituere informantenes forståelse. Utfordringen vår ble videre hvordan vi skulle få tak i den kunnskapsforståelsen som informantene innehar.

Metode

Kunnskap kan anses som et abstrakt fenomen. Metodevalget måtte derfor ta hensyn til dette, og utfordringen ble å finne frem til en metode som fikk tak i hva informantene la i dette begrepet på en hensiktsmessig måte. Vi valgte å ta utgangspunkt i en metodeform som tidligere er benyttet både i Norge og internasjonalt når det gjelder å utforske relasjoner (Levin 1994; Hommersand 1999; Moxnes m.fl 2001; Juozeliūnienė 2008), og i begrenset grad på fenomener (Berven 2004). Med utgangspunkt i dette bygget vi videre på denne metoden til også å gjelde fenomenet kunnskap. Metoden er tredelt, det vil si at informantene først ble bedt om å skrive en liste med hvilke former for kunnskap de benytter seg av i sin praksis. Deretter plasserte informantene de ulike elementene ved hjelp av brikker på et A3-ark som dermed

utgjør et slags ”kunnskapskart”. Intervjuene ble utført med utgangspunkt i dette kartet, og i kombinasjon med en intervjuguide. Et ellers abstrakt fenomen ble slik visualisert, og dermed også mer håndterbart. Blant annet ga kartet oss mer tilleggsinformasjon enn kun et verbalt intervju ville gitt, i tillegg til at det fungerte som et hjelpemiddel for informantene. Informantene fikk også mulighet til selv å definere hvilke former for kunnskap de benytter seg av, i motsetning til om vi kun hadde benyttet oss av en intervjuguide hvor kategoriene for kunnskap var definert på forhånd (Levin 1994).

Artikkelen bygger på et empirisk grunnlag bestående av åtte kvalitative intervjuer med sosialarbeidere hentet fra sosialtjenesten og fra somatiske sykehus. I fasen hvor utvalget skulle bestemmes satte vi opp noen utvalgskriterier vi ønsket innfridd. Vi søkte variasjon av kjønn i det vi ønsket at materialet skulle bestå av både menn og kvinner, variasjon i lengden på arbeidserfaring og noen med videreutdanning etter treårig grunnutdanning. Det endelige utvalget bestod av fire sosialarbeidere som arbeidet innenfor sosialtjenesten og fire fra somatiske sykehus. Fem av disse var kvinner og tre menn. Arbeidserfaringen deres varierte fra under et halvt år i arbeid til over 25 år. Videreutdanning utover treårig grunnutdanning varierte fra ingen til et års videreutdanning innen ulike retninger⁸.

Hva fant vi?

”Å starte der klienten er” – å etterstrebe en flat maktstruktur

Gjennomgående i materialet vises betydningen av det som kan karakteriseres som et viktig element i informantenes kunnskapsgrunnlag, nemlig prinsippet innen sosialt arbeid som handler om *”å starte der klienten er”*⁹. Det er selvfølgelig noe variasjon i hva informantene legger i denne fagtermen når vi utforsket dette, men de gir alle uttrykk for at det handler om kvaliteten på hjelpen man gir. Blant annet uttrykker de det som *”å ikke se ned på dem”*, *”vise at man er på samme parti som dem”* og *”snakke med klienten på lik linje som jeg snakker med andre”*. Det kan virke som det på mange måter handler om å tilpasse seg situasjonen på

⁸ For en mer utførlig redegjørelse av metoden vises det til ”kappen” som tilhører dette masteroppgaveprosjektet (Hoel og Rønnild 2009)

⁹ Sitat fra informanter blir markert med anførselstegn og kursiv skrift.

klientens premisser. På den måten representerer denne fagtermen en fleksibel bruk av kunnskapen de besitter. For oss ble det interessant å se at informantene brukte ”å starte der klienten er” som en slags sannhetserklæring, det ble et uttrykk for en kollektiv enighet som ikke trengte videre utdypning. Vi tolker det som at denne fagtermen fremstår nærmest som et dogme som representerer en implisitt forståelse av hva det vil si å være en god sosialarbeider. I tillegg fungerer den som en form for legitimering av sosialt arbeid.

En kan også forstå prinsippet som en aktivitet som har siktemål å vise respekt og ydmykhet ovenfor den andre (Levin 2004). Flere av informantene er også inne på dette, blant annet sier en: *”Det er ikke noen spesiell frase eller oppsett som jeg bruker, jeg bruker det som en samtale, snakke med pasienten på lik linje, akkurat som jeg ville ha snakket med andre.”* Dermed ikke sagt at de underkjenner maktaspektet i forholdet til deres klienter. Men det representerer en felles verdi som ligger bakenfor prinsippet om å starte der klienten er, det vil si det som ligger til grunn for å benytte seg av prinsippet i utøvelsen av sosialt arbeid. Formålet med sosialt arbeid kan ses på som å hjelpe mennesker og deres relasjoner til sine omgivelser ut av vanskelige situasjoner. Man jobber mot strukturelle forhold som opprettholder sosial ulikhet og urettferdighet. Sosialt arbeids mandat blir derfor å stå i virkeligheten *sammen med* klientene, kanskje uansett hvor hard og urettferdig denne virkeligheten oppleves.

Om vi ser tilbake på sosialt arbeids røtter og idégrunnlag stammer mye av dette fra ideen om hjelp til selvhjelp (Soydan 1993; Levin 2004). I tråd med denne ideologien er det viktig for en sosialarbeider å la være å sette seg selv over den andre, og da spesielt ikke de svakeste i samfunnet som i all hovedsak er målgruppen for arbeidet. En etterstrebelse av å være på samme nivå kan ses på som et uttrykk for ønske om en flat maktstruktur i relasjonen. På mange måter kan man si at sosialt arbeid er preget av en slags ”grasrot-tankegang”, der prinsippet om å starte der klienten er står sterkt og representerer en gjennomgående verdi for feltet. Prinsippet om å starte der klienten er viser på den måten til at man står for sosialt arbeids egalitære linje. Fagtermen står på denne måten for flere ting; den viser til et verdigrunnlag, markerer et felleskap og er et faktisk hjelpemiddel til et utgangspunkt for klientarbeid.

Dyktighet gjennom praksiserfaring

Gjennom arbeidet med materialet har det vært interessant å se at det som handler om *”å starte der klienten er”* har stor betydning for hvordan kvaliteten i informantenes rolle som sosialarbeider anses, slik en av informantene formidler: *”Jeg tror ikke du kan være god sosialarbeider uten (...) at du har den evnen til å møte pasienten hvor de er”*. Besitter man *”evnen”* til å starte der klienten er, samsvarer man med det å være en god sosialarbeider. En kan nesten sette likhetstegn mellom disse. Men flere av informantene viser til at denne *”evnen”* er ikke noe man besitter ved å ta utdanning eller lese teori innen sosialt arbeid, den er først og fremst basert på erfaring man får gjennom praksis. Erfaring er nemlig *”virkeligheten”* og teori *”blir noe annet, noe man bare forestiller seg”*. *”Evnen”* til å være en god sosialarbeider kan således anses som en form for genetisk kode som inneholder noe man har eller besitter, men som ikke kan læres (Smith 1993). En informant er også inne på denne problemstillingen når hun snakker om at de ferdighetene hun lærte på utdannelsen ikke holder for å være en dyktig sosialarbeider. Hun forteller om at for å klare å se hele mennesket man arbeider med og starte der personen befinner seg, må man som sosialarbeider greie å oppfatte underliggende forhold; hun snakker om *”evnen”* til *”å lukte noe”*. Det handler om å besitte en *”evne”* til intuisjon, noe hun mener erfaring og personlige egenskaper gir deg: *”sånn at du blir kanskje bedre og bedre på å finne disse tingene tenker jeg. Ettersom du får mer erfaring”*.

Akademisering – en viktig faktor for utviklingen av faget sosialt arbeid

Som vi til nå har sett vises det til et trekk ved materialet der informantene favoriserer praksis og erfaring som det viktigste kunnskapselementet i deres yrkesutøvelse. Det betyr allikevel ikke at de undergraver teoriens betydning. Deres utsagn vitner også om at teori er en del av denne. Et interessant funn ut fra materialet er imidlertid informantenes forståelse av teori og praksis når de snakker om den videre utviklingen av sosialt arbeid som fag. For samtidig som de gjennomgående favoriserer praksis og erfaring som det primære for deres kunnskaper, tydeliggjør mange av dem nødvendigheten av en akademisering av faget sosialt arbeid. Dette behovet begrunnes i ulike former. En av informantene forklarer det med behovet for mer systematiserte og vitenskapelig dokumenterte metoder som kan være med på å legitimere hans utøvelse først og fremst ovenfor sine pasienter: *”Når jeg kommet såpass inn i jobben som jeg er, så er det litt sånn at vi hopper litt frem og tilbake etter det vi kaller intuisjon, men*

hva er det? Og hvor godt begrunnet er det? (...) jeg savner å vite hvilken metode noen har sagt er god, og hvorfor de sier det". Denne informanten legger vekt på å utvikle metoder som er i tråd med generelle vitenskapelige kriterier for hva som anses som gyldig kunnskap, noe han mener en akademisering kan hjelpe med. På den måten ville han kanskje være sikker på at det han gjør faktisk hjelper, det ville blitt en form for garanti på praksis. En annen informant er opptatt av at den kunnskapen hun som sosialarbeider besitter *"ikke er så lett å synliggjøre"*, og derfor heller ikke blir anerkjent som kunnskap. Slik mener hun at akademiseringen av sosialt arbeid kan være med på å bidra til å møte mer generelle kunnskapskrav. Noen av informantene er også opptatt av at forskning kan bidra til høyere kvalitet i utdannelsen, om forskningen tar utgangspunkt i praksisfeltet *"og tar dem med seg tilbake til utdanningene"*. Dette forstår vi som at informanten anser det som betydningsfullt at praksisfeltet er med på å påvirke fagutviklingen i sosialt arbeid. For henne representerer praksisfeltet noe som er nærmere virkeligheten enn det man lærer på skolen. Forskning og utdanning utgjør på den andre siden teoriutvikling som bør ta utgangspunkt i praksisfeltet, det vil si den *"virkelige verden"*. Forskning og teoriutviklingens formål blir da alene å rette på utdanningen ut fra den virkeligheten man som sosialarbeider vil møte når man kommer ut i praksis, og ikke omvendt, det vil si at forskningen også kan bidra tilbake til praksisfeltet. Dette temaet bringer oss over til et annet viktig resultat.

Og så tvil under akademiseringen?

For selv om informantene på den ene siden trekker frem nødvendigheten av en akademisering av faget uttrykker de også en skepsis i forhold til utviklingen. En uttrykker dette når han forteller om erfaringer han har gjort seg ved ulike landskonferanser for sosialarbeidere: *"så fort vi tar opp forskning der, er det noen som gjerne vil ha masse, og noen vil ikke høre om det"*. Utsagnet vitner om en sterk ambivalens i forhold til fagutviklingen, på den ene siden anser de det som hensiktsmessig mens de på den andre siden ser på utviklingen som en slags trussel for faget. Denne ambivalensen mener vi bunner først og fremst i usikkerheten rundt hva en akademisering vil inneholde og innebære. En av grunnene er at mange av dem er til dels overbeviste om at teoriutvikling vil komme til å gå på bekostning av praksis, som en informant kommer inn på da han snakket om utfordringene rundt en akademisering av faget: *"Det var nordpolsforedrageren som sa en gang at det var forskjell mellom teori og pakk-is"*

(...) *En ting er å vite om det, en annen ting er å være ute på pakk-isen.*” Teori blir her ansett som noe som ikke er sikkert nok til å stole på når man står ovenfor utfordrende situasjoner. Teori er en forenkling av virkeligheten, og blir mer distansert og fjern fra den virkeligheten informantene opplever. I deres syn blir derfor teoriens nytteverdi for utøvelsen av sosialt arbeid redusert. Det at en akademisering vil innebære en tyngre vekt på forskning og teoriutvikling anses derfor som skremmende for informantene fordi det kan representere en utvikling der faget fjerner seg fra praksisfeltet.

Akademia som ”teorififf”

Et annet aspekt er hvordan de oppfatter representantene av teorifeltet. En av informantene omtaler blant annet noen av lærerne ved egen utdanning som *”sånne skolefolk”*. *”Skolefolk”* er lærere som ikke har arbeidet i praksisfeltet på en stund, noe som gjør dem utdaterte i faget. Derfor er heller ikke teorien de formidler eller produserer oppdatert og pålitelig. En annen informant forteller om et samarbeidsprosjekt mellom hans arbeidssted og en høyskole. Han forteller at hun kom trekkende med *”en bok som var grunnboken i sosialt arbeid, det første kapitlet”*. Informanten opplevde dette som svært nedvurderende og at samarbeidet generelt sett er preget av at representanten fra høyskolen nedvurderer han og hans kollegaer. Representanten fra denne høyskolen symboliserer her teori, mens informanten og hans kollegaer anses som praktikere. Teorien oppleves som banal og langt fra den virkeligheten praktikerne står ovenfor. I tillegg blir maktaspektet fremhevet ved at praksisen ble nedvurdert av teori.

En annen informant snakker også om hvordan han oppfatter academia. Han forteller at han *”unner”* sosialarbeidere en akademisk karriere: *”Det er fint å gjøre akademiske karrierer, det er veldig flott (...) men en må også passe på at man gir tilbake.”* Informanten tar her utgangspunkt i at ved å velge en akademisk karriere så blir følgen at du også fjerner deg fra praksisfeltet, og opprettholder på den måten skillet mellom academia og praksisfeltet. Academia representeres av noen få utvalgte som er mer opptatt av egne karrierer enn klienter. Dermed mistes også solidariteten med de svake, og et av grunnprinsippene i sosialt arbeid svikes; man starter ikke lenger der klienten er. Academia blir til et fenomen som er fjernt og som ikke angår yrkesutøverne i praksisfeltet. Academia blir *”teori-fiff”*, noe som også gjør det

vanskelig å anse dem som pålitelige når det gjelder å bevare kompleksiteten i praksisfeltet. En av informantene uttrykker dette eksplisitt ved å sette spørsmålstegn ved forskningsprosesser som tar utgangspunkt i praksisfeltet og som ender opp som teori. Han er skeptisk til denne prosessen, og spør seg ”*hvor mye som har skjedd i mellomtiden der*”. I tillegg problematiserer han ærligheten til akademia som teoriutviklere: ”(*...*) *hvis jeg skal sammenligne med noe stygt, så er det litt sånn korporative fagforeninger fra Italia og Tyskland, ikke sant. Hvor det er bestemt på forhånd (...), hvordan det skal bli.*” Han viser med dette at han ikke har tiltro til forskning som søken etter ny kunnskap, og med dette som utgangspunkt vil det selvfølgelig være utfordrende for informanten å bifalle en akademisering, selv om behovet anses som tilstedeværende.

Blir praksisen noe bedre av akademisering?

Et annet poeng er hva formålet med en akademisering skal være. Flere av informantene etterspør en akademisering fordi de mener at dette kan bidra til å gjøre utøvelsen av faget bedre. En av informantene sammenlikner utviklingen med akademiseringen av sykepleieprofesjonen, og er ikke overbevist om at praksisen til sykepleieren er blitt noe bedre av denne utviklingen: ”*hva det praktiske som kommer ut av det blir, det vet jeg ikke. (...) Jeg tror ikke sykepleierne er flinkere til å stelle syke i dag enn de var i 1960-årene*”. Slik sett blir kanskje ikke sosialarbeidere bedre sosialarbeidere av en akademisering. Denne forståelsen tar utgangspunkt i at hovedformålet med en akademisering av sosialt arbeid er å forbedre og utvikle yrkesutøvelsen. For at forskning og teoriutvikling skal få legitimitet må det derfor ha en nytteverdi for praksisfeltet.

Diskurs – en måte å forstå informantenes kunnskapsforståelser

Diskursene om ”den dyktige praktiker” og ”teorififfen”

Når informantene på den ene siden uttrykker at de både ønsker og ser nytteverdien av en akademisering av faget, hva kan likevel denne motstanden bunne i? Om vi skal følge logikken i Foucaults ([1970] 1999) diskursteori kan informantenes forståelse av kunnskap og kunnskapsutvikling ses i lys av at den er preget av og konstruert gjennom ulike diskurser.

Gjennom materialet ser vi at informantene snakker på ulike måter om fenomenet kunnskap, ut fra hvilken diskurs de posisjonerer seg innenfor. Ut fra vår tolkning tyder det på at det skisseres to overordnede diskurser i materialet som informantene forhandler med, og disse kan igjen bidra til å gi et perspektiv på hva motstanden til akademisering bunner i¹⁰.

Som vi har sett, legger informantene stor vekt på prinsippet om ”å starte der klienten er” som en del av deres fagkunnskap når de utøver sosialt arbeid. Som nevnt har vi beskrevet hvordan vi tolker denne fagtermen som en implisitt forståelse av hva det vil si å være en dyktig praktiker, fagtermen brukes som et uttrykk for en legitimering av deres praksiser. På denne måten har vi derfor tolket det som at informantene både taler og forhandler med en diskurs som dreier seg om å være en dyktig praktiker i deres kunnskapsbeskrivelser. Det som kan betraktes som særlig interessant i denne sammenheng er hvilke verdier som dette prinsippet hviler på, og som dermed er med på å legge premissene for denne diskursen. Disse handler blant annet om å vise respekt og ydmykhet ovenfor klienten, vise solidaritet med den svakeste part, ikke heve seg over den andre og stå i virkeligheten med klienten uansett hvor vanskelig denne oppleves. Disse premissene kan ses som en mer overordnet ideologi som handler om å etterstrebe en flat maktstruktur i hjelpearbeidet, som tilegnes først og fremst gjennom praksiserfaring. Diskursen om å være en dyktig praktiker ligger så implisitt i informantenes beskrivelser at man kan forstå det som noe naturlig de ikke setter spørsmålstegn ved. Dette er den diskursen som informantene både former sine erfaringer og skaper sin sosialarbeider identitet innenfor (Levin 2001). Men hva er da premissene i diskursen om teorififfen, og hvordan påvirker denne informantenes kunnskapsforståelse?

Diskursen om den dyktige praktiker vektlegger praksiserfaring som betydningsfullt. Men når informantene taler innenfor diskursen om teorififfen vektlegger de teoretisk kunnskap som den mest gyldige formen for kunnskap. Gyldig kunnskap blir gjennom denne diskursen ansett som systematisert og vitenskapelig dokumentert forskning og teoriutvikling, det vil si kunnskapsproduksjon som er i tråd med de generelle vitenskapelige kriteriene som preger det moderne samfunnet (Widerberg 2001; Fook 2002). Dette gir utslag i en forestilling om

¹⁰ Diskursene om ”den dyktige praktiker” og ”teorififfen” er konstruerte termer som vi benytter som analytiske begrep gjennom artikkelen.

kunnskap som kun representert i den teoretiske kunnskapens form (Annfelt 2003), slik også informantene formidler. De ser en teoriutvikling på disse premissene som nyttig for faget siden en slik utvikling vil kunne både møte og tilfredsstille tidens kunnskapskrav. I tillegg blir også maktaspektet aktualisert. Som vi tidligere har sett, ser informantene teori som synonymt med akademia. I motsetning til diskursen om den dyktige praktikerer som er preget av en etterstrebelse av en flat maktstruktur, er akademiefeltet preget av en hierarkisk oppbygning (Soydan 1993). På den ene siden er dermed informantene skeptiske til akademia, siden konsekvensen for eksempel blir en distanse til virkelighetens kompleksitet som de møter i sin utøvelse. Men på den andre siden er forståelsen av teori som den mest gyldige formen for kunnskap såpass rådende at informantene gjennomgående forhandler med dette i sine beskrivelser. Som leser kan det formodentlig virke som vi til nå har hevdet at materialet viser to diskurser som er med på å konstituere informantenes forståelser, uten at vi har vist hvordan vi tolker dette slik. La oss derfor gå over til å se på hvilke betingelser som gjør at disse diskursene skapes i materialet.

Det forbudte blir til utroskap

Tidligere i artikkelen formulerte vi et spørsmål som et resultat av Foucaults diskursbegrep; hvordan konstruerer informantene kunnskap innen det snevre spillet av diskursens regler? Når vi taler ut fra en diskurs vil det alltid være noe som er forbudt og noe som er tillatt å uttrykke seg om (Foucault [1970] 1999). Hvor trekkes da grensen mellom hva som er tillatt eller forbudt i vårt materiale? For oss ble dette særlig tydelig da informantene snakket om prinsippet om å starte der klienten er, som er med på å gjøre deg til en dyktig praktiker. Det ble tydelig at denne fagtermen representerer verdier innen faget som informantene anerkjente svært høyt i deres utøvelse. Å benytte seg av dette prinsippet i beskrivelsene av kunnskapsgrunnlaget var nærmest obligatorisk, og således kan man si at denne fagtermen representerer noe korrekt og tillatt for informantene. Siden fagtermen representerer noen grunnleggende verdier for sosialt arbeid, ville det å uttrykke noe annet nærmest være som å være utro mot sitt eget felt. Vi kan se at informantene forhandler med dette, og blir på denne måten nødt for å skape en viss distanse til diskursen om teorififfen. Men som vi har sett er ikke bildet så entydig. De forholder seg også positivt til diskursen som omhandler akademia i

deres beskrivelser. Dette bringer oss over til den neste utelukkelsesprosedyren, som innbefatter forholdet mellom hva som anses som sant eller falskt (op cit).

”Sann” og ”falsk” kunnskap

Hvor trekkes grensen mellom sant og falskt i informantenes beskrivelser av sin kunnskapsforståelse? For Foucault ([1970] 1999) vil hva som er sann kunnskap innen en vitenskap alltid være avhengig av etablerte forestillinger som bidrar til å skape regler og rammer for individet og deres handlinger. Heller ikke informantenes beskrivelser viser at de har én form for kunnskap av objektiv størrelse som de forholder seg til, deres forståelse flyter ut fra hvilke diskurser de posisjonerer seg innenfor. Når de taler ut fra diskursen om den dyktige praktiker har vi sett at praksis anses som det primære, eller her forstått som det sanne. Teori blir en forenkling av virkeligheten, og konsekvensen blir en falskhet som ikke samsvarer med den komplekse situasjonen de står ovenfor i utøvelsen. Den ”sanne” oppfatningen av sosialt arbeid blir her at sosialt arbeid er et praktisk fag (Levin 2001). Men informantene forholder seg også til den andre diskursen, og dermed trekker de også grensene for sannhet og falskhet annerledes. Dette ses særlig tydelig når de snakker om akademiseringen av sosialt arbeid. Her blir den ”sanne” oppfatningen at faget må legge mer vekt på å være teoretisk og at en teoriutvikling bør ta utgangspunkt i ”målbare” metoder som er i tråd med samfunnets generelle vitenskapelige kriterier for hva som anses som gyldig kunnskap (Fahlgren 1999; Annfelt 2003). Praksiskunnskap blir således skyvet i skyggen av den teoretiske, som kan bidra med å oppfylle disse kravene. Sagt på en annen måte – det sanne innen diskursen om den dyktige praktiker, som det kan se ut til at informantene identifiserer seg i størst grad med, står i kontrast til det sanne innen diskursen om teorififfen og blir dermed også i noen tilfeller forkastet. Den rådende oppfattelsen av hva som er gyldig kunnskap lever på denne måten videre på en paradoksal måte (Fahlgren 1999).

Forholdet mellom hva som anses som sann og falsk kunnskap viser hvordan informantenes kunnskapsforståelse inneholder en dikotomisering av teori og praksis, særlig når kunnskapsforståelsen settes i en kontekst der det blir snakk om en akademisering av faget. Sann kunnskap blir i en akademiseringskontekst teoretisk kunnskap, mens i en utøvelseskontekst er det praktisk kunnskap som blir vektlagt som det primære. Teori og

praksis utfyller ikke lenger hverandre, men blir på denne måten ansett som gjensidig utelukkende (Annfelt 2003; Levin 2004). Dette forholdet blir konfliktfylt, og kan også være en grunn for deres skepsis for utviklingen. De er på mange måter kanskje redde for at vitenskapeliggjøringen av faget skal låse seg i en form, nemlig den teoretiske kunnskapens form. Men gjennom en dikotomisk forståelse av teori og praksis ser de dermed ikke at kunnskapsproduksjon også kan ta utgangspunkt i praktisk kunnskap.

Forholdet mellom galskap og fornuft

Hva kan grunnen være til at de forkaster deres praksiskunnskap når de snakker om akademiseringen av faget? Informantenes forestilling om hva som er sann kunnskap kan også ha forbindelse med historiske begrensninger for hva som anses som det mest fornuftige i et samfunn. Her er vi inne på den tredje utelukkelsesprosedyren i Foucaults ([1970] 1999) teori som omhandler forholdet mellom galskap og fornuft, eller sagt på en annen måte, forholdet mellom normalitet og avvik i samfunnet. I følge Widerberg (2001) er vi nå inne i en historisk periode der vitenskapen anses som ideologien i det moderne samfunn. Kunnskapsproduksjonen skal derfor være i tråd med den moderne vitenskapens kriterier der praktisering og undervisning skal være forskningsbaserte og alltid gi både synlige og håndfaste resultater (Annfelt 2003; Martinsen 2005). En kan på denne måten argumentere for at informantene forhandler med disse grensedragningene i deres kunnskapsforståelser, og til tider viser at de er fanget i den mer allmenne forståelsen av hva som er gyldig kunnskap. Praksiskunnskap, som de i utgangspunktet verdsetter høyt, blir således avvik fra normaliteten og gjør det problematisk for dem å forholde seg til. Dette bidrar til at de låser seg inne i et mønster som blir konfliktfylt når det møter diskursen om å være en dyktig praktiker og påfølgende forståelse av hva som anses som deres kunnskap.

Et spenningsfelt mellom akademisk og praksisfeltet

De to diskursene som nå er skissert gjennom premissene de inneholder representerer noe svært ulikt for informantene, og kan på denne måten anses som at de blir stående i et motsetningsforhold til hverandre (Widerberg 2001). Som vi ser forhandler informantene med to diskurser som på mange måter inneholder ulike regler å forholde seg til. Det kan se ut som

at informantene først og fremst identifiserer seg innenfor diskursen om den dyktige praktiker, siden denne er forenlig med grunnverdiene innen sosialt arbeid. I kontrast står akademia som typisk hierarkisk oppbygd, og som dermed strider mot dette. Det kan derfor bli nødvendig å skape avstand mellom akademia og praksisfeltet. Det kan se ut som at informantene ikke ønsker å bli identifisert med teoritradisjonen og akademia, siden dette vitner om et tilfelle der man ikke er tro mot fagets grunnverdier. På denne måten skapes det kanskje et u hensiktsmessig skille mellom akademia og praksisfeltet i sosialt arbeid. På den ene siden får akademia anerkjennelse ved at de kan bidra med kunnskapsproduksjon som anses som nyttig for feltet. Men om dikotomiseringen av teori og praksis fortsetter å reproduseres, og sosialarbeidere definerer kun praktisk kunnskap som det viktigste for faget, blir akademia på den andre siden heller overflødig, eller i hvert fall *avhengig* av praksisfeltet på en utfordrende måte. Det vil derfor være viktig å strebe etter en kunnskapsforståelse der både teori og praksis blir verdsatt like høyt, og hvor et samspill mellom disse kan bidra til en mer hensiktsmessig fagutvikling for sosialt arbeid basert på fagets egne premisser.

Å bane vei videre...

Gjennom artikkelen fremkommer det at når informantene taler om kunnskap i en akademiseringskontekst forhandler de med to diskurser i sine beskrivelser, omtalt som diskursen om *"den dyktige praktiker"* og *"diskursen om teorififfen"*. Innenfor diskursen om den dyktige praktiker har vi sett at grunnprinsippet innen sosialt arbeid som omhandler å starte der klienten er, og verdiene denne fagtermen representerer står sentralt. Et viktig poeng er oppfatningen om at det først og fremst er gjennom praksiserfaring man tilegner seg denne kompetansen. Innenfor diskursen om teorififfen er det teori som blir vektlagt, både som en mulighet til å møte tidens kunnskapskrav, men også som et aber ved at man gjennom teori fjerner seg fra den virkeligheten man som sosialarbeider bør stå i. Akademia blir i denne forbindelse ansett som snobber som fjerner seg fra denne virkeligheten. Vi har sett at informantene derfor kjenner seg mest fortrolig med diskursen om den dyktige praktiker, siden denne representerer noen grunnleggende verdier innen faget. Posisjonert innenfor denne diskursen er de dermed også skeptiske til diskursen om teorififfen, det føles nærmest som utroskap å vedkjenne seg denne i deres forståelse av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag.

Tross denne motstanden har vi sett at de også forhandler med diskursen om teorififfen. Vi har sett at denne er i tråd med den mer rådende oppfattelsen av hva som er gyldig kunnskap i dagens samfunn. På den måten kan denne diskursen opptre som usynlig for våre informanter, den blir naturliggjort slik at de heller ikke stiller spørsmålstegn til den eller er bevisst dens påvirkning. Deres forståelse av akademisering blir derfor på diskursen om teorififfens premisser. Et viktig aspekt ved diskurser er dens forførende kraft til å gjøre oss komfortabel. I denne sammenheng kan det se ut til at informantene føler det mest komfortabelt å posisjonere seg innenfor den rådende diskursen om teorififfen. Behovet og opplevelsen av trygghet bidrar til at de glir ubemerket inn i den, og henger seg på uten motstand (Foucault [1970] 1999). For det å forstå akademisering fra et annet ståsted ville vært et avvik fra hva som er tillatt å si, hva som anses som sant og hva som anses som fornuftig. Diskursen om teorififfen får således en påtvingende kraft som opererer med et tveegget sverd for informantene, den oppleves både som trygg og utrygg på samme tid.

Et alternativ vil være en akademisering som først og fremst tar utgangspunkt i det særegne ved faget, noe som også muligens ville føles enklere å bifalle for de fleste innen fagfeltet. En vellykket akademisering vil på den måten innebære kunnskapsproduksjon som ikke går på bekostning av praksis, heller tvert om. Praksis ville både vært utgangspunkt og endepunkt for teoriutvikling og forskning. Dette ville bidratt til en akademiseringsutvikling som både er i tråd med grunnleggende verdier innen sosialt arbeid, og som også utføres på fagets premisser. I tillegg ville det åpnet for en mulighet til både kunnskapsproduksjon og praksisutøvelse med utgangspunkt i et kunnskapsgrunnlag man som sosialarbeider står inne for. Videre ville denne utviklingen muligens tilrettelegge for dialog mellom akademia og praksisfeltet, noe som igjen ville brakt dem nærmere hverandre. Denne artikkelen kan forhåpentligvis være et bidrag i denne sammenheng ved å synliggjøre kunnskap om prosessene og de underliggende mønstrene som er med på å vanskeliggjøre utviklingen videre, noe diskursbegrepet har åpnet for. For før man kan gjøre noe med utfordringer, må man forstå hva som former dem. Slik kan vi unngå å bli låst i én forståelse og la uhensiktsmessige betingelser forme fagfeltet på en destruktiv måte, noe som kan hemme oss i den videre utviklingen. Svarene på det selvfølgelig og naturliggjorte kan dermed være med på å bane frem nye veier for faget. Men dette vil kreve en løsrivning fra den tryggheten og forutsigbarheten diskursene gir, noe som alltid er en utfordring. For å bruke en metafor; det er mer komfortabelt å gå på en ferdig

opptråkket sti enn å trække den opp selv. Men selv om det kan by på utfordringer er faget sosialt arbeid og dens utøvere etter vår mening i svært god stand til å klare dette. For det første sitter sosialarbeidere på førstehåndskunnskap om feltet. For det andre vet vi mye om praksiskunnskap og hva dette aspektet kan bidra med i en akademisering. Ved slik å ta grep om fagets egen akademisering ville vi ikke kjempet kun for profesjonen – vi ville også kjempet en indirekte kamp på vegne av våre klienter og pasienter ved å produsere kunnskap som utvider vår forståelse og dermed også gjør oss til bedre utøvere av faget. Og for sosialt arbeid – er det noe som er viktigere enn det?

Abstract

This article discusses how educated social workers respond to an academization of the profession. The comes to light, through the narratives of eight informants, two discourses with dissimilar premises and consequences that the informants negotiate with; referred to as "the proficient practitioner" and "the academic snobbery". The informants negotiations with the discourses points to the different choices they take upon themselves that can be viewed as both disloyal and faithful with social works basis of knowledge and values. These can appear to create tensions between the fields of academic and practice, which may impede social work in the forthcoming development of the profession. The article thus helps bring forth the structures and components that affect how social workers comprehend the professions requirements for an academization.

Litteratur

- Annfelt, Helle. 2003. "Fornuft og følelser": om fruktbar kunnskap og faglige dilemmaer i sosialt arbeid. I Eriksson, Hans Göran (red.). *Fra tårn til kuppel: sosialt arbeid i utvikling: Sosialarbeiderutdanningne i Trondheim 1962 – 2002*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Berven, Unni Grethe. 2004. *"Omsorg under lupen": en kvalitativ studie av erfarne barnevernsarbeideres vurderinger og refleksjoner i alvorlige barnevernssaker*. Oslo: U. Berven.

- Christiansen, Kikkan Ustvedt. 2001. Praksis og forskning i sosialt arbeid – noen utviklingstrekk. I: Sandbæk, Mona (red.), *Fra mottaker til aktør: Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo, Gyldendal Akademiske.
- Dahle, Rannveig. 2008. Profesjon og kjønn. I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Fahlgren, Siv. 1999. *Det sociala livets drama och dess manus. Diskursanalys, kön och sociala avvikelser*. Umeå: Umeå universitet Institutionen för socialt arbete Nr 29 1999.
- Fook, Jan. 2002. *Social work: critical theory and practice*. London: Sage.
- Foucault, Michel. [1970] 1999. *Diskursens orden*. Oslo, Spartacus.
- Grimen, Harald. 2008. Profesjon og kunnskap. I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne. 1989. Rasjonalitet, makt og følelser. *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 2.
- Heggen, Kåre, Helga Johannesdottir og Øyvind Standal. 2008. Lærarperspektiv på kvalifisering av ”den gode sosialarbeidar”. *Fontene Forskning* nr 1:2008.
- Hommersand, Sigrid. 1999. *Skilte alenemødre*. Oslo: S. Hommersand.
- Juozeliūnienė, I. 2008. Doing Research on Families with Parents Abroad: the Search for Theoretical Background and Research Methods. – *Philosophy. Sociology*, No. 4, p. 72-79. ISSN – 0235-7186. (ISI)
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.

Kokkinn, Judy. 2005. *Profesjonelt sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kyvik, Svein. 2002. Utviklingen av en egen høgskolesektor. I: Kyvik, Svein (red.), *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren*. Bergen: Fagbokforlaget.

Levin, Irene. 1994. *Stefamilien – variasjon og mangfold*. Oslo, Aventura.

Levin, Irene. 2001. Diskurser i og om sosialt arbeid. I: Sandbæk, Mona (red.), *Fra mottaker til aktør: Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo, Gyldendal Akademiske.

Levin, Irene. 2004. *Hva er sosialt arbeid?* Oslo, Universitetsforlaget.

Lundstøl, John. 1999. *Kunnskapens hemmeligheter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Martinsen, Kari. 2005. *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo: Akribe.

Moxnes, Kari, Hjørdis Kaul, Inge Kvaran og Irene Levin (red.). 2001. *Skilsmissens mange ansikter. Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

NTNU. 2009. Telefonsamtale med Hallgerd Hoff Helgetun, kontorsjef ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, 08.05.09.

Payne, Malcolm. 2002. *Modern teoribildning i sosialt arbete*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Røysum, Anita. 2006. Sosialt arbeid som kunnskap. I: Røysum, Anita (red.): *Sosialt arbeid*.

Refleksjoner om kunnskap og praksis. Oslo: Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleier (FO).

Saur, Randi. 2007. *Møte med familievold i sosialtjenesten. Sosialarbeiderens forståelse og handlemåter.* Oslo: R. Saur.

Schaanning, Espen. 1997. *Vitenskap som skapt viten. Foucault og historisk praksis.* Oslo: Spartacus Forlag.

Smeby, Jens-Christian. 2008. Profesjon og utdanning. I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.): *Profesjonsstudier.* Oslo, Universitetsforlaget.

Smith, Dorothy. 1993. The Standard North American Family. SNAF as an Ideological code. *Journal of Family Issues* 14: 50-65.

Soydan, Haluk. 1993. *Det sociala arbetets idéhistoria.* Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, Karin. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt.* Oslo, Universitetsforlaget.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1	Informasjonsskriv
Vedlegg 2	Samtykkeerklæring
Vedlegg 3	Intervjuguide
Vedlegg 4	Kunnskapskartene

Vedlegg 1
Informasjonsskriv

Institusjonens navn og adresse

Oslo, 22.08.08

Karen Hoel og Trude Chr. Rønnild

Telefon: 94300722

Mail: TrudeC.Ronnild@stud.sam.hio.no, Karen.Hoel@stud.sam.hio.no

Forespørsel om deltakelse i studie

Vi er to studenter på masterstudiet i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo som holder på med en masteroppgave som vi skal skrive sammen. Vår veileder er professor i sosialt arbeid Irene Levin. Temaet for oppgaven er sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag. Vi ønsker å snakke med sosionomer om deres yrkeshverdag; hva de gjør og hvordan de tenker rundt det de gjør. Derfor ber vi om din hjelp til å finne fram noen personer som vi kan intervju. Vi er interessert i å snakke med både sosionomer som har kort og lang yrkeserfaring og gjerne både kvinner og menn.

Det ville vært fint hvis du kunne være behjelpelig med å gi oss navn på opptil fire personer som vi kan kontakte direkte for å høre om de vil være med. De navnene vi får av deg er altså potensielle informanter som vi kontakter. På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Karen Hoel

Trude Chr. Rønnild

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring for deltakelse i studie

Vi er to masterstudenter i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo, og holder holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag, og vi er opptatt av hvilken form for kunnskap sosionomer oppfatter som viktige for sin utøvelse av yrket. Videre er vi opptatt av hvordan denne oppfatningen påvirker utøvelsen av sosialt arbeid.

For å finne ut av dette, ønsker vi å intervju 8 personer som arbeider som sosionom på henholdsvis sykehus og i sosialtjenesten. Vi vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent halvannen time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningen vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2009. Vi regner imidlertid med at oppgaven er ferdig i mai 2009. Det ferdige produktet vil trolig bestå av to artikler som vi ønsker å publisere i et aktuelt tidsskrift.

Dersom du fremdeles har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på denne samtykkeerklæringen. Hvis det er noe du lurer på i ettertid kan du kontakte oss;

Trude Chr. Rønnild

Karen Hoel

Tlf: 943 00 722

Tlf: 916 14 358

Mail: TrudeC.Ronnild@stud.sam.hio.no

Mail: Karen.Hoel@stud.sam.hio.no

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag og ønsker å delta.

Dato og signatur.....

Vedlegg 3

Intervjuguide

Hva slags kunnskap benytter du deg av når du utøver sosialt arbeid? Kan du gi eksempler?

- Hvis jeg hadde vært flue på veggen/hvis du skulle forklart en ikke-sosionom hva som viser at det du gjør i en case er sosialt arbeid, hva ville du ha svart da?
- Har din oppfatning av sosialt arbeid endret seg fra utdanning til utøvelse? I tilfelle, beskriv hvordan.
- Tror du at du ville svart det samme som du gjør nå rett etter utdannelsen?
- Har du noen helter/forbilder du benytter deg av i utøvelsen av sosialt arbeid?
- Er det noen teorier innen sosialt arbeid som er spesielt viktig for deg, eller som du benytter deg særlig av i arbeidet ditt?
- Hva gir deg faglig selvfølelse? Hva gir ikke?
- Hvilken kunnskap er særegen for din utdanning?

Jeg tenker at sosialt arbeid er et fag i stadig utvikling. Det jeg lurer på da er; **hvilke faktorer mener du er med på å utvikle sosialt arbeid videre?**

Demografiske spørsmål:

- Når og hvor ble du utdannet til sosionom?
- Hadde du noen erfaring/tilknytning til sosialt arbeid før du tok din utdanning?
- Hvor gammel var du da du tok din utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som sosionom?
- Hvor lenge har du jobbet der hvor du jobber nå?
- Hvem bestemmer over din arbeidshverdag og oppgaver?
- Hvordan får du kontakt med dine pasienter?
- Hvor stor variasjon er det i din arbeidshverdag?
- Hvilke yrkesgrupper er med på å prege din arbeidshverdag?
- Hvor mange sosionomer på din arbeidsplass?

Vedlegg 4

FOR ARBEID

SAMTALE -
TEKNIKK

PSY - HESTRING
LÆRINGSKURVE
NIVÅ

KIS

ENDRE
STRATEGI -
SE ANØRE
ALT.

DISKUSJON
OG PÅVIRKNING
AV KOLLEGER

ETIKK -
HENSİKT

Teori
fra
skole.

Videregående
utdanning

Teori
og
praksis.

Livets
skole.

Å være
oppdatert.

Erfarings.

SOSIALT
ARBEID
TRENING/
GRUPPE

UTDANNELSE

SOSIAL -
KONTOR
ERFARING

ERFARING
FRA ARBEID
GENERELT

ERFARING
RUSARBEID

NAV.
KUNNSKAP
OM

LOVER

2 EMPATI

- møte pasienter
hvor de er
- sette seg inn i
deres situasjon

3 Å LYTTE TIL DET SOM SIES

4 GI TILBAKEMLD.

- for å sjekke
at alt er
"tatt med"

1. KOMMUNIKASJON

KOMMUNIKATION

ERFARING

TEORI

RELASJNER

PSYKOLOGI

METODE

U/S

ETIKK /
HOLDNINGER

Å
LYTTE

Å
ROMME

NIDLSTILLE
SEG FOR
MØTER

FORBISIG-
BARET

KUNNSKAP
OM
SYSTEMER

HYNDIG-
GJØRING

BASIS -
&
VIDERE UTD.

SYSTEM -
TEORI

LØFT.
LØSNING -
FOK. TEORI

FO'S
YRKESSETISKE
GRUNNLAGS
DOK./PRINSIPPER

KRISE -
TEORI

BRUKER -
MEDVIRKNING

ERTFARINGS
BASERT
KUNNSKAP

INDIVIDUELT
SOSIALT
ARBEID

EMPOWERMENT

SOSIALT
ARBEID i
GRUPPE

